

Doctoral students' perspectives on academic publishing

Robin Lee Nagano – Edit Spiczéné Bukovszki

University of Miskolc, Hungary

The general aim of the study is to present the challenges of writing for academic publication as perceived by doctoral students of a particular Hungarian university. The respondents of an on-line questionnaire survey (N=70) were asked to consider their practices for meeting publication requirements and express their opinions on differences between writing for publication in their first and second languages, the (lack) of support in publication-related processes, and the most common language-related problems they face when publishing their research. The findings show considerable differences between the answers and perceptions of doctoral students of humanities and social sciences ('soft sciences') and those in engineering ('hard science'). Furthermore, the results provide directions for further investigation in order to explore practices and differences in more detail. Finally, some pedagogical implications for language teachers and supervisors are introduced and possible approaches are discussed for offering more comprehensive support in writing for research publication.

Keywords: academic publishing, doctoral students, support, soft and hard sciences

1. Introduction

In Hungary, doctoral students must publish their research as part of the requirements for obtaining a doctoral degree – and not only in their native language, but also in a second language (typically English). These writers face a number of challenges. While their access to academic tools (data, equipment, publications) is not as poor as in developing nations, where scholars may lack even the most basic infrastructure (e.g. Salager-Meyer, 2008; 2014), funding for education and research is still rather limited in Central Europe compared to the situation in many other European Union member states, and international collaboration is still limited. This puts Hungarian scholars in a quasi-peripheral academic context, as well as being located outside of the non-Anglophone center (Lillis & Curry, 2010). In addition, explicit instruction in academic writing is not common, as is often the case in the Central and Eastern European nations discussed by Harbord (2010).

The novice scholars studying in doctoral schools face the task of learning how to approach, perform, and write about research within the (often unwritten) conventions of their disciplines. At the same time, they are confronted with the need to report on their research in a second language, as well. In addition, relatively few students take specialized courses where a foreign language is used for instruction, and therefore may be relatively unfamiliar both with academic language and the technical terms of their discipline in a second language (Duff, 2010). Giving research presentations and writing papers in another language poses a real challenge, especially if the student's foreign language proficiency is not very high.

In general, worldwide there appear to be two main approaches to degree requirements: the candidate's research is either published in dissertation¹ (monograph) form or is assembled from published works accompanied by a commentary; the latter option is gaining ground, for instance, in the United Kingdom (QAA, 2011) and in Northern Europe (e.g. Lee, 2010). There are examples of this in Hungary, as well, especially in medical schools. However, in Hungary the majority of doctoral students are required to *both* complete a dissertation and publish papers in order to earn their degree. Therefore, students must publish journal papers and conference proceeding papers while also carrying out their research and working on their dissertations.

Doctoral students in Hungary are thus expected to go through the process of publication several times, both in their native tongue (L1) and a second language (L2). It can be argued that this prepares doctoral students and candidates for an academic or research career, and since they begin publication within a support system, this should ease the publication process for them. From a different perspective, however, one might expect this double set of expectations to be a burden on doctoral students, a source of stress, and potentially a stumbling block in the way of getting the degree.

2. Publication practices and L2 authors

There is an ever growing literature on academic publication, looking at topics as varied as, for instance, the role of disciplinary cultures in publication, the construction of knowledge, instruction in academic research writing (especially in writing centers), the supervisor's role in the publication process, and language policy and globalization. One issue that is often addressed is the role of English in international scholarly publishing. There is general agreement that English currently dominates academic publishing, and that its influence continues to grow. The interpretation of this situation, however, varies greatly. Some see it as neutral (better flow of information, worldwide communication), others as negative (suppressing other languages and non-Anglo-Saxon styles of writing, unequal access to knowledge) (e.g. Tardy, 2004; Ferguson, Pérez-Llantada, & Plo, 2011). We also find studies stressing that an L2 author (also called a multilingual author) has choices and access to information that an English L1 author may well be missing (e.g., Lillis & Curry, 2010).

Research carried out in several European countries has found that foreign language publications are typically given higher points than publications written in the national language. Curry and Lillis (2004) and Lillis and Curry (2010) trace the publication practices of social scientists in Hungary, Slovakia, Spain, and Portugal, finding that publications in a second language carry higher value in such situations as earning degrees (including post-doctoral degrees), scholarship and grant applications, promotion, and membership of Academies of Sciences. The higher value assigned

¹ This article uses 'dissertation' to refer to the major doctoral work, following American usage.

presumably reflects the larger potential audience of a foreign language publication. It may also take into account the greater effort and time that goes into gaining publication in a second language (see Hanauer & Englander, 2011).

However, this practice also has potentially negative consequences for the advancement of research in general, and for the careers of scholars (and doctoral students). If a researcher's topics are closely tied to a particular local culture, language, body of literature, history, or legal system, they may be of less interest to an international audience and more difficult to publish in international journals (Duzsak & Lewkowicz, 2008; Gnutzmann & Rabe, 2014; Kuteeva & Airey, 2014). In topics that are less local, the focus on publishing for an international audience of peers, typically in English, may lead to neglecting dissemination in the local national language – the growth in degree programs for which English is the medium of instruction has led to difficulty in reporting research in the local language, often because the technical terms do not exist (Kuteeva & Airey, 2014). In general, rewarding publication in English or other widespread languages can imply that the local language is of less value. This is reflected in the declining number of journals published in national languages, discussed e.g. in Spain (Martin, Rey-Rocha, Burgess, & Moreno, 2014) and Romania (Muresan & Pérez-Llantada, 2014).

On the other hand, local language publications and local journals continue to exist in great numbers (Hyland, 2015). Reported motivations include being recognized as an expert in the local research community (Lillis & Curry, 2010), dissemination of knowledge of immediate and practical use to practitioners who may not read scholarly literature in another language (Hyland, 2015), or communication with a more general readership (Duzsak & Lewkowicz, 2008). In addition, there may be less competition and publication may occur more rapidly, two factors that would matter to doctoral students on a schedule to accumulate the needed number of publications.

However, the fact remains that local journals, while fulfilling certain purposes, tend to be lower in prestige and influence, and are often less valued than international publications. This reality is reflected also in the publication requirements for doctoral students.

3. Publication requirements: points, genre, language

In this study we gather data from the University of Miskolc in Hungary, a regional university, once engineering centered (with faculties of materials science, earth science, and mechanical engineering & IT) but now also with degree programs in economics, law and humanities, among others. The university houses seven doctoral schools. Publication requirements are set on two levels: university and doctoral school. The university-wide requirements must be met, but policies set by doctoral schools may be higher. Note that the requirements discussed here are for students beginning their

doctoral studies before September 2016 (from which point a new system came into effect).

Students are required to earn a certain number of points for the *absolutorium* (pre-degree certificate closing the coursework section of the doctoral program) and for the defense stage. The university regulations state that the minimum requirements for obtaining the doctoral degree related to publication are as follows:

- 27 points obtained from publications (15% of total points);
- at least one journal article published in Hungarian;
- at least one article published in an approved journal in a foreign language.

The overall doctoral program regulations for the university include a list of various genres eligible for publication points: journal articles, conference proceedings, conference presentations without publication, book reviews, specialized translations, and patents. Additional genres or activities may be recognized by doctoral schools for publication points. Examples include presenting conference posters, creating teaching materials, or providing software documentation.

For journal articles and conference proceeding papers, publication points vary based on whether a publication is peer reviewed, in what language it is written, and whether it is published in Hungary or abroad. The most highly valued publication (in terms of points awarded) is an article written in a foreign language and published in a refereed journal outside of Hungary (9 points), while an article published in the Hungarian language in a non-reviewed journal would receive 2 points; a conference paper can earn a maximum of 7 points or a minimum of 1. Additionally, some doctoral schools reward publication in a journal with impact factor with extra points.

Regarding the language(s) of publication, the overall university regulation states that at least one journal article must be published in Hungarian and at least one article in a reputable journal in a foreign language. In the 2015 regulations, the mechanical engineering school required four publications, of which one was to be published in a foreign language in a refereed journal. The literary sciences school requires eight publications by the time of submitting the dissertation, but there is no specified requirement for foreign-language publications. The entrepreneurial science school requires 36–54 points for the *absolutorium* with at least one foreign-language publication; for the PhD degree there must be two additional foreign-language publications and one in Hungarian published in one of the approved journals.

Clearly, then, research publication makes up an important part of the doctoral requirements; without it, a degree cannot be awarded. The main aims of this study are to examine how students perceive this task and to investigate factors that may assist them in academic publishing, with an emphasis on second language (L2) publication. A questionnaire was administered to gather information on student perceptions of the differences between publishing in different languages, and what resources and help they

call on in regard to publishing. The overall objective is to identify ways to increase the support available to doctoral students, particularly for the task of publishing in English.

4. Methodology

The study applies both qualitative (interview) and quantitative (questionnaire) data collection methods. First a focus-group interview was conducted with students of different doctoral schools about their experience concerning academic publication (n=6). From this key issues were identified in order to design the questionnaire. After piloting the draft we completed the final on-line version, which contains four- and five-point Likert scale questions, attitude scales, and open questions. This paper reports on a set of questionnaire results and some of the issues selected for later investigation through follow-up interviews.

An e-mail message containing a link to the on-line questionnaire was sent to 232 full-time and part-time UM doctoral students enrolled in fall 2015. Seventy valid responses were received in all (a 30% response rate); all seven doctoral schools were represented in the sample and both full-time (70%) and part-time students responded. The gender distribution was 51% female and 49% male, and the average age was 32. All respondents were native speakers of Hungarian.

When analyzing the results, we compared the responses of students of the hard sciences, i.e. the doctoral schools for material science, earth science, mechanical engineering, and computer science (29 responses) with those of students in the soft sciences, i.e. the doctoral schools for entrepreneurial science, law, and literary science (41 responses). This approach was chosen to acknowledge the fundamental role of discipline in academic discourse (e.g. Becher & Trowler, 2001; Hyland, 2000), at least to some extent. Since disciplines tend actually to be more ranged along a scale, with some being more on the soft side but merging into hard (economics, for instance) (see Hyland, 2000), the two-group system is a simplification, but still provides a useful approach for analyzing the data and identifying whether disciplines play a role; we find it also in publications such as Medgyes and Kaplan (1992) and Becher and Trowler (2001).

5. Results and discussion

The research findings are presented following the logical order of the questionnaire survey, that is, first the respondents' perceptions about the publication requirements are described, followed by language-related research findings. Finally the support PhD students use throughout the process of publication is introduced, which will lead us to the discussion of pedagogical implications.

Student perceptions of the publication requirements

The publication requirements do not appear to be seen in a very negative light; students seem to take them for granted and not to find them overly burdensome. Students in both groups felt fairly certain that they could meet the publication requirements (average 3.9 on a 1–5 scale, with 5 being ‘certain’) and agreed that careful planning was required to do so; their overall judgment of feeling stressed about it was around 3. Comparing groups, the soft science students more strongly considered meeting the requirements as a part of the research process and believed it to be worth the time and energy; the students in the hard sciences leaned somewhat more towards meeting the requirements being a goal in itself, and ranked it a little less worthwhile. This may be due to a general focus among engineering students on experiments and data over the communication of findings. However, it must be remarked that there were nine (12.8%) respondents who seemed to find the whole process either extremely or quite stressful and two who considered it nearly impossible to meet the requirements.

Number and languages of publications

In order to learn whether students had experience with publishing and what genres and languages they were publishing in, respondents were asked to record the number of their publications in various categories. Figures in Table 1 are not precise, because the item ‘more than ten’ was chosen by a surprisingly large number of respondents, and their publications were counted as 11. Still, a basic picture of publication numbers emerges.

Table 1. Number of reported publications (hard science respondents n=29; soft science respondents n=41)

	Hungarian (L1)		English (L2)		Other L2		total
	hard	soft	hard	soft	hard	soft	
Journal articles	71	86	47	11	0	3	218
Conference papers	111	108	62	65	2	6	354
Total	182	194	109	76	2	9	572

The average number of papers per person is about 10 for the hard science group, with 60% written in Hungarian; for the soft science students the averages were 6.8 per person, 70% in Hungarian. Considering L2 publications, English dominated, and with the exception of a conference paper in Romanian, all other publications were in German. Conference publications are more common than journal articles for both groups and in all languages. Interestingly, of the soft science conference papers, 80% were published by students in the entrepreneurial science doctoral school, which requires more publications at an earlier stage than many of the other schools. Other genres reported by students were book chapters, conference presentations or posters, and also items that may not actually be eligible for publication points (abstracts, Student

Research Society projects, and specialized translations in schools that do not officially recognize them); these were more typical of new doctoral students.

The main differences found between the groups were in the number of journal articles in English, which is over four times higher for hard science students than for soft, and in the use of foreign languages other than English, which was higher among soft science students (especially law students). The reasons behind these differences are not known, as the motivation behind the choice of publication genre or language was not addressed in the questionnaire. Publishing in a second language could be for reasons of higher prestige, perceived wider dissemination of their work, and/or related to the publication points given for foreign language publication. One respondent in information technology with strong views in favor of English publication even wrote, "Publishing in Hungarian is a 'necessary evil'." However, Flowerdew and Li (2009) found that many established social scientists in Hong Kong preferred to publish their research in Chinese for a variety of reasons, including its relevance to Chinese-speakers. The topics of research may be of greater local interest among the students in the soft sciences.

Publishing in languages other than English appears to be seen as superfluous among some respondents; one student comments that, "A good solid level of English of at least intermediate level is indispensable, other languages are not important because you can get all information in English". While soft science students have better foreign language knowledge (20 of them assessed themselves as being at intermediate or advanced level in English, 37 in another language), they seem to publish outside of Hungary much less frequently than the hard science students. Publication in Hungarian may be in order to reach a particular audience for a certain topic primarily of local interest, or may reflect avoidance of L2 publication due to insufficient proficiency in a foreign language, lack of confidence, or lack of guidance for writing and going through the publication and review process in English or another L2. Because of the numerous factors and possibilities involved, motivation for language choice was deemed a suitable topic for further investigation in in-depth interviews.

Differences between publishing in L1 and other languages

From interviews we identified six main issues: accessing information sources, expressing thoughts, using terminology, structuring research writing, learning about the expectations for various research forums, and obtaining feedback. Students were asked to compare the ease of each of these activities for L1, L2 English, and other L2; average ratings are shown in Figure 1.

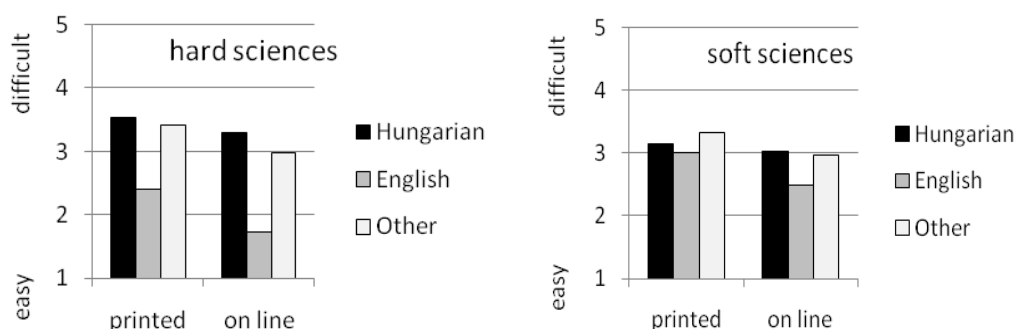


Figure 1. Level of difficulty in accessing information, by source, language, and discipline group

When accessing sources of information for their research on-line, hard science students reported more difficulty in finding information in Hungarian than the soft sciences group. Both groups reported less trouble finding both online and printed information in English than in Hungarian. This highlights difficulties faced by researchers from a non-Anglophone background in accessing relevant and up-to-date information; it also points to a possible lack of resources in the Hungarian language for particular disciplines.

Students were also asked about the difficulty of certain aspects of writing in L1, L2 English, or another L2 (language unspecified). Not surprisingly, students reported less difficulty with expressing their thoughts in an academic style when using Hungarian than when using an additional language; the gap between L1 and L2 English was wider for soft science students than for those in the hard sciences. Interestingly, the soft science students reported somewhat more difficulty with terminology and structuring in Hungarian than the hard science students did. This may be because social sciences and humanities papers sometimes follow a less fixed format compared to the typical experimental article, and are required to explain concepts more often, since they have less clear-cut technical terminology than in the sciences and engineering (Becher & Trowler, 2001). In addition, engineering sometimes imports newer terminology directly from English. For all items, the hard science average for L2 English was under the score of 3 (neither easy nor difficult), while the soft science average rose above 3 for all L2 English items.

In order to better interpret the disciplinary differences that emerge in the survey results, a clearer understanding of the role of academic writing in the disciplines is needed. Interviews could explore these issues, identifying discipline-specific features for publishing in L1 and L2.

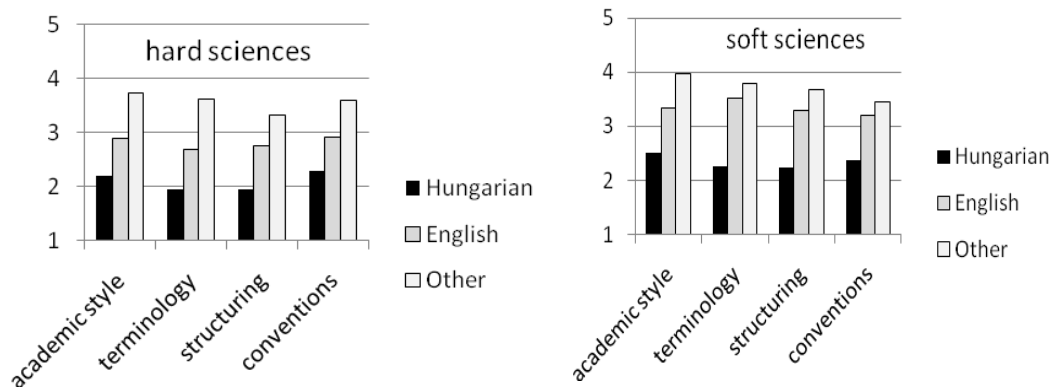


Figure 2. Perceptions of difficulty in writing-related issues: writing in academic style, using technical terms correctly, structuring a paper, and becoming familiar with conventions of the publication forum, by language of publication

Support in publishing activities

Knowing of possibilities for publishing or getting information about upcoming conferences is an important aspect of the publishing process. The main source of information was reported to be the supervisors, colleagues, other doctoral students, and also the doctoral school itself. Mailing lists and outside sources were uncommon; this may be related to the relatively low membership of respondents in professional societies – 38% of those in the soft sciences and 50% of those in the hard sciences did not belong to any academic associations.

The main source of support when students intend to publish is, of course, their supervisor(s). Among the roles of the supervisor that respondents rated as extremely important were helping doctoral students to become independent researchers, assisting them during the publication process, making corrections to the content of their papers, and helping them with building up and organizing their papers. Hard science students also highly value the help of their supervisors in correcting the style and language of their foreign language articles (they rated it as the second most important aspect), while the students in the soft sciences expect their supervisors to help with improving the style and language of their Hungarian articles. Studies have shown that the supervisor is a major factor in research performance, which is measured mainly in publications (Gu, Lin, Vogel, & Tian, 2011; Lei & Hu, 2015) and these data show that Hungarian doctoral students expect their supervisors to assist them with successful publication. In general, students also said that their supervisors actually performed these activities, although some students felt that their supervisors could improve in certain areas.

When asked about access to feedback on content and on style/language, students from both groups reported no particular difficulty with getting comments on Hungarian papers, but somewhat more with English. We also asked students who provided them with feedback (Figure 3). The main source was the supervisor, although there were

science and humanities students whose supervisors did not give feedback on either content or style/language, particularly in English (possibly because of their lack of language knowledge). In this case, they mainly turned to friends who know English, language teachers, other doctoral students, or family members (and a few asked nobody for feedback before submission).

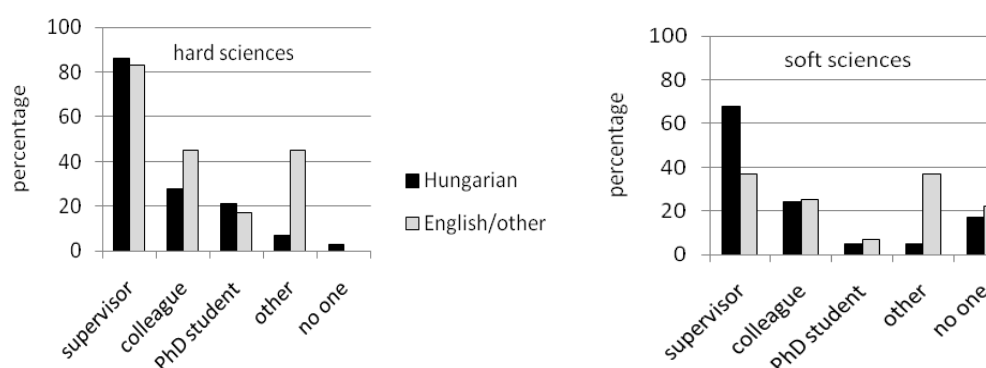


Figure 3. Sources of feedback on a manuscript before submission, by language of publication

The role of help outside the research team emerges in the questionnaire results, particularly in regard to L2 writing, although the use of literacy brokers (Burrough-Boenisch, 2003) outside the research group appears to be fairly limited. A few students had their papers looked at by teachers of Hungarian or foreign languages, and a few used proofreaders. Students who reported having their articles translated into a foreign language (four respondents in all, or 10%) sought translators themselves and paid the costs themselves, or asked an acquaintance to help for no charge.

The survey results give a general picture of the situation in terms of sources of support that students are using, but do not show where the system is falling short or what could be improved. In particular, the access to resources by part-time students should be explored. Support-related issues should be examined in more detail during interviews.

6. Pedagogical implications

The responses to the survey show that publication is taking place mainly in Hungarian and in English, and the supervisor typically provides the main support with publication-related activities. Clearly, many doctoral students are succeeding at the task. However, requirements are becoming stricter, and the primary aim of publication in journals with impact factor or other reputable journals is difficult to achieve, especially when writing in a foreign language.

Survey responses show little evidence of a structured support system for academic writing, either in Hungarian or in a foreign language (principally English), and therefore students' access to support is uneven, and not all have the same opportunities. On the

doctoral school level, more explicit guidelines for publication planning may aid students in meeting the publication requirements and obtaining the degree within the targeted period of time.

What can language teachers do? It would probably be helpful to incorporate academic writing instruction into the curriculum of the doctoral schools, for credit. As shown in the survey, many students have not had the opportunity of participating in any training in academic writing (in any language) but have strong interest in such courses. Another possibility for language teaching with a focus on publication might be to offer short courses or regular workshops. It should be pointed out that not only doctoral students but also early and mid-career scholars could benefit from opportunities for publication-focused instruction and coaching.

Furthermore, access to proofreading or “author’s editor” services would help improve the presentation of research and findings. Matarese (2013) introduces ways that language professionals contribute to scholarly publication – as teachers, but also as copy editors, “authors’ editors”, translators, mediators and mentors, providing support services to help researchers create “clear, accurate and credible reports in English for international communication” (p. 258).

Various types of mentoring approaches are shared in Thein and Beach (2010), namely collaborative research, co-authored research, reciprocal review and evaluation, and networking. Unfortunately, not all supervisors are willing or able to help students with each draft of a paper (especially an L2 paper). Experienced faculty members (or teams of language teachers and subject teachers) could coach students – not only those that they themselves supervise – through the challenges of journal article writing and the publication process. It is also necessary to stress the major role that academic reading has in learning to write in an academic manner (Escribano, 1999). Thus, incorporating regular supervised reading of L2 articles into research activities could well have a positive effect on writing.

While the idea of writing groups and writing retreats (see e.g. McGrail, Rickard, & Jones, 2006) is unfamiliar at this university, several people – not just students, but early and mid-career academics – have expressed interest in participating. This type of organized peer support could prove to be helpful not only in acquiring techniques for academic writing, but also in motivating busy researchers to make regular progress in writing up their research.

It seems clear that a combination of the above-mentioned approaches would offer opportunities to meet different needs at different levels. Classes or other group activities cannot meet all needs; writing support also needs to be individualized and in order for it to be effective, it needs to be multifaceted (Matarese, 2013); Matarese goes on to suggest that multicultural and multilingual aspects are also important when providing academic writing support.

7. Conclusions

Publishing their research findings is a must not only for full-fledged academics but also for novice scholars, who are still on their way to the doctoral degree. We conducted our investigation in the context of doctoral education in order to discover those issues that might need pedagogical intervention to help students with writing for publication. The survey results showed that disciplinary group differences influence publishing practices in terms of the genre and the language of publication. The respondents also reported L2 language-related difficulties in their academic writing practices and a varying amount of support. While many of the results need further investigation in order to find the underlying reasons for the phenomena revealed, survey responses show a need for a larger range of writing and publication support options for doctoral students.

References

- Becher, T., & Trowler, P.R. (2001) *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines* (2nd ed). Buckingham (UK): Open University Press.
- Burrough-Boenisch, J. (2003). Shapers of published NNS research articles. *Journal of Second Language Writing*, 12(3), 223-243.
- Curry, M. J., & Lillis, T. (2004). Multilingual scholars and the imperative to publish in English: Negotiating interests, demands, and rewards. *TESOL Quarterly*, 38(4), 663-688.
- Duff, P. 2010. Language socialization into academic discourse communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 169-192.
- Duzsak, A., & Lewkowicz, J. (2008). Publishing academic texts in English: A Polish perspective. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 108-120.
- Escribano, P.L. (1999). Teaching writing through reading: a text-centred approach. *Ibérica*, 1, 55-62.
- Flowerdew, J., & Li, Y. (2009). English or Chinese? The trade-off between local and international publication among Chinese academics in the humanities and social sciences. *Journal of Second Language Writing*, 18, 1-16.
- Ferguson, G., Pérez Llantada, C., & Plo, R. (2011). English as an international language of scientific publishing: a study of attitudes. *Word Englishes*, 30(1), 41-59.
- Gnutzmann, C., & Rabe, F. (2014) 'Theoretical subtleties' or 'text modules'? German researchers' language demands and attitudes across disciplinary cultures. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 31-40.
- Gu, J., Lin, Y., Vogel, D., & Tian, W. (2011). What are the major impact factors on research performance of young doctorate holders in Science in China: a USTC survey. *Higher Education*, 62, 483-502.
- Hanauer, D.I., & Englander, K. (2011). Quantifying the burden of writing research articles in a second language: data from Mexican scientists. *Written Communication* 28 (4), 403-316.

- Harbord, J. (2010). Writing in Central and Eastern Europe: Stakeholders and directions in initiating change. *Across the Disciplines*, 7. Retrieved December 16, 2015, from <http://wac.colostate.edu/atd/articles/harbord2010.cfm>
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary Discourses: Social Interactions in Academic Writing*. Harlow: Pearson Education.
- Hyland, K. (2015). *Academic Publishing: Issues and Challenges in the Construction of Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Kuteeva, M., & Airey, J. (2014). Disciplinary differences in the use of English in higher education: reflections on recent language policy developments. *Higher Education*, 67, 533-549.
- Lee, A. (2010). When the article is the dissertation: Pedagogies for a PhD by publication. In C. Aitchison, B. Kamler & A. Lee (eds.), *Publishing Pedagogies for the Doctorate and Beyond* (pp. 12-29). Oxon & New York: Routledge.
- Lei, J. & Hu, G. (2015). Apprenticeship in scholarly publishing: a student perspective on doctoral supervisor's roles. *Publications*, 3, 27-42.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2010). *Academic Writing in a Global Context: The Politics and Practices of Publishing in English*. Oxon (UK) & New York: Routledge.
- Martin, P., Rey-Rocha, J., Burgess, S., & Moreno, A. I. (2014). Publishing research in English-language journals: Attitudes, strategies and difficulties of multilingual scholars of medicine. *Journal of English for Academic Purposes*, 16, 57-67.
- Matarese, V. (2013). *Supporting Research Writing: Roles and Challenges in Multilingual Settings*. Oxford, Cambridge, New Delhi: Chandos Publishing.
- McGrail, M. R., Rickard, C. M., & Jones, R. (2006). Publish or perish: a systematic review of interventions to increase academic publication rates. *Higher Education Research & Development*, 25(1), 19-35.
- Medgyes, P. & Kaplan, R.B. (1992). Discourse in a foreign language: The example of Hungarian scholars. *International Journal of the Sociology of Language* 98, 67-100.
- Muresan, L-M., & Pérez-Llantada, C. (2014). English for research publication and dissemination in bi-/multiliterate environments: The case of Romanian academics. *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 53-64.
- QAA (Quality Assurance Agency for Education) (2011). Doctoral degree characteristics. Available at www.qaa.ac.uk.
- Salager-Meyer, F. (2008). Scientific publishing in developing countries: Challenges for the future. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 121-132.
- Salager-Meyer, F. (2014). Writing and publishing in peripheral scholarly journals: How to enhance the global influence of multilingual scholars? *Journal of English for Academic Purposes*, 13, 78-82.
- Tardy, C. (2004). The role of English in scientific communication: lingua franca or Tyrannosaurus rex? *Journal of English for Academic Purposes*, 3, 247-269.

Thein, A. H., & Beach, R. (2010). Mentoring doctoral students towards publication within scholarly communities of practice. In C. Aitchison, B. Kamler, & A. Lee (eds.), *Publishing Pedagogies for the Doctorate and Beyond* (pp. 117-136). Oxon & New York: Routledge.

To see or not to see: Identifying and assessing plagiarism in non-native students' academic writing without using text-matching software

Katalin Doró

University of Szeged

Maintaining and promoting academic integrity is of great concern in higher education. While some forms of textual borrowing are easily detectable even without text-matching software packages, assignments and manuscripts with an unacceptable level of copying do slip through at various levels of academic life. This paper looks at the markers of plagiarized texts identified by instructors at six higher education institutes in Central and Eastern Europe. It investigates what they perceive to be the reasons behind and indicators of plagiarism and how they identify textual borrowing in a student text given to them for evaluation. The results suggest that while instructors are well aware of the most common signs of patchwritten student papers, they often do not recognize or consider a piece of writing plagiarized and give markedly different evaluations for it. Possible reasons for this are discussed along with the implications of the results for academic writing instruction, evaluation and policy making.

Key words: plagiarism, patchwriting, academic writing, higher education, text matching software

Introduction

Academic integrity is a widespread concern in higher education institutions (HEIs) around the world. One common form of academic misconduct is the reliance on source texts to the extent that it violates academic integrity policies. Although plagiarism is a widely used term, there is no commonly accepted definition or set of steps that would apply to all HEIs (Adam, Anderson, & Spronken-Smith, 2016; Bretag, 2013; Ho, 2014). There are considerable differences not only across countries and HEIs, but also in how individual students and instructors make sense of policies, how they understand and use the key terms, and what they do to avoid and deter extensive textual borrowing practices (e.g., Foltýnek, Rubička, & Demoliou, 2014; Glendinning, 2016; Horváth, 2014). Research has shown that there is a wide discrepancy between the expectations posed by policies and instructors and the way students understand what constitutes plagiarism (Adam, Anderson, & Spronken-Smith, 2016; Glendinning, 2016; Kokkinaki, Demoliou, & Iakovidou, 2015; Mahmud & Bretag, 2014). Many students believe that if they put effort into restructuring and partly paraphrasing their sources, they violate no rule and do not recognize that they can plagiarize inadvertently.

Up until recently the majority of published studies on academic honesty and textual borrowing were based in North America and Asia. In the last five years, however, there has been a visible increase in the number of articles and books reporting on a wider variety of countries (e.g., Bretag, 2016; Velliaris, 2017). The European

discussion on the issues has been aided by conferences such as the one organized biannually in Brno, *Plagiarism across Europe and beyond* (for the proceedings see <http://plagiarism.pefka.mendelu.cz>) and the EU-wide research project called the *Impact of policies for plagiarism in higher education across Europe* (IPPHEAE, see Glendinning 2016; Foltýnek & Glendinning, 2015; Foltýnek, Rubička & Demoliou, 2014). The IPPHEAE project found considerable differences between the participating countries concerning knowledge about policies, integrity measures, training about plagiarism, perceived rate of plagiarism and participants' experiences about and understanding of plagiarism scenarios. Foltýnek and Glendinning (2015) report that concerning training, Hungary, Luxembourg and Sweden placed on top with all participants indicating training received, while Bulgaria, the Czech Republic and Poland placed at the bottom. The number of students who have committed plagiarism varies between 65% (Lithuania and Italy) and zero (Denmark and Luxembourg). Interestingly enough, the order of countries changes again when the participants are asked about plagiarism committed by their peers. The list is led by Luxembourg and Hungary (with a 100% agreement rate) and closed by Finland and Sweden (with a 20 and 15% agreement rate).

Discrepancies between students' and teachers' understanding and perceptions regarding plagiarism have also been found. While studies report that students have a general understanding that plagiarism is bad and should be avoided, they may not recognize what constitutes plagiarism and why referencing texts and ideas is important or they may treat citation as a mechanical step that helps them avoid plagiarism charges (Bretag, 2013; Chanock, 2008; Glendinning, 2016; Pecorari, 2003). It is also worth noting that the IPPHEAE data reveal significant differences between students' and instructors' perception on why academic writing is difficult. While teachers consider paraphrasing, citation and formatting references to be the leading difficulties, students give much less importance to these aspects, and believe that finding good sources is the main problem generator (Foltýnek, Rubička & Demoliou, 2014). Both groups reported the ease of copying and pasting from the Internet as the main reason for plagiarism. Students placed lack of time and difficulty coping with coursework as the second and third reasons. In contrast, instructors pointed out that plagiarism is not seen by students as morally wrong, lecturers do not care and students lack adequate reading skills. These and similar differences are important to be aware of when giving assignments and designing academic writing assistance.

Adam et al. (2016), similarly to Kaposi and Dell (2012), review three distinct views on plagiarism, namely moral, regulatory and academic writing discourses. The first one discusses the ethical, dishonesty and fairness concept of plagiarism and treats it as a common form of academic misconduct and intellectual theft. The second one focuses on policies concerning plagiarism, adherence to rules and plagiarism detection. The third one stresses the need to educate rather than punish and to teach students academic writing skills. The moral view can often be heard both from students and

instructors. Adam et al. (2016) point out that although it is very common to treat plagiarism as a form of misconduct, it is not very helpful in supporting students in the academic writing process or in their better understanding of expectations.

Supporters of the educational view on plagiarism focus on the development of students as academic writers and almost exclusively discuss unintentional plagiarism. In opposition to plagiarism, terms such as *textual borrowing* (Keck, 2014; Petrić, 2012; Shi, 2004) and *patchwriting* (Pecorari 2003; Howard, 1993, 1999; Howard, Serviss & Rodrigue, 2010; Li & Casanave, 2012) have been constructed. Howard defines patchwriting as “copying from a source text and then deleting some words, altering grammatical structures, or plugging in one-for-one synonym-substitutes” (Howard, 1993, p. 233). Many researchers and academic writing instructors support the view that students, especially if writing in an L2, are emergent writers who are balancing between many factors, such as integrity rules, perceived expectations, time-constraints, difficulty of the assignment and literacy skills (e.g., Adam et al., 2016; Harwood & Petrić, 2012; Schembri, 2009; Shi, 2012). They treat patchwriting and textual borrowing as a step in the learning process that most students go through and grow out of if adequate writing support is provided. This learning to write view is successful, though, only if textual borrowing is identified at an early stage of writing and the student is followed through the draft stages with multiple rounds of feedback. Oftentimes, however, an assignment is assessed only as a product and not as a process.

By using text-matching tools researchers have pointed out surprising degrees of plagiarism or other forms of source misuse in student writing even in countries where strong integrity policies are in use. Vieyra, Strickland and Timmerman (2013) found that 28% of the investigated research proposals written by US graduate and postgraduate science and engineering master's and doctoral students contained some textual borrowing without appropriate citation. The authors revealed that 68% of these were direct copies, 17% contained some lexical and 12% some grammatical changes. Only 7% of the plagiarized sentences were given an appropriate citation and 80% of them had no citation at all. Jamieson and Howard (2013), while investigating research papers written by first-year American students, found that only 6% contained summaries, 32% paraphrases of sources, 16% patchwriting and 56% direct copies from sources, most of which were non-academic, including information leaflets, instructions, blogs and Wikipedia. The vast majority of students worked from a few selected sentences of their sources that came from the first one or two pages. The same sentence-level textual reuse called *sentence-mining* was also documented in another study (Howard, Serviss & Rodrigue, 2010). Moore (2014) found that 31% of her reviewed 91 Finnish theses contain one or more of the following problems: constant inaccuracy, referencing problems and plagiarism.

The identification of plagiarism is also more difficult than it seems. Text-matching software packages aid instructors at many universities nowadays and their use has been widely discussed in the literature. Many HEIs adopt Turnitin and other similar

software packages not only to identify the degree of borrowed textual chunks, but also to use them as learning tools through which students themselves can check their writing before submission. Research has found this practice welcome and positively evaluated by both students and instructors (e.g., Bailey & Challen, 2015; Buckley & Cowap, 2013; Graham-Matheson & Starr, 2013; Kostka & Maliborska, 2016). Much less is known, however, about what happens on a daily basis with assignments that are not checked for text matching either because they are classified as smaller, less important assignments, because the instructor is overwhelmed or because text-matching tools are not available. There is much anecdotal evidence that instructors check texts in some way only if obvious change in writing style is detected (except for the HEIs where all assignments are checked centrally for plagiarism and assignment recycling), but not all textual reuse can be identified from stylistic or grammar clues. In the absence of software, instructors may plug anomalous looking sentences into Google which will hopefully return the plagiarized textual chunk. This method is fast and effective; however, what can be googled is limited in length and would not give results for off-line sources and assignments downloaded from paper mills or written by ghost writers. Research has clearly pointed out how variable the procedures for dealing with academic misconduct are among HEIs and even within the same institutes. Some instructors are inclined to let low-level cases slide even if plagiarism is suspected in order to avoid personal conflicts, to balance for unclear integrity rules and procedures and to save the hassle that goes with a plagiarism case.

The current study is intended to fill the gap in the research literature by examining how instructors working with students of English in Central and Eastern European universities view the reasons behind plagiarism, how they assess a plagiarized student paper and whether they are able to identify textual borrowing. Limited published data are available on plagiarism and patchwriting issues from this area of Europe and likewise very little is known from other regions about instructors' ability to identify plagiarized texts and their assessment of such texts in situations where text-matching tools are not available (see Doró, *in press*; Foltýnek, Kravjar & Glendinning, 2014; Glendinning, 2013; Horváth, 2012; Pecorari & Shaw, 2010). Although exploratory in size and nature, this study is hoped to contribute to the growing awareness of the problem of plagiarism and provide insight into the daily assessment of students' academic writing.

Methods

Twenty instructors working in six departments in Hungary (n=14), Romania (n=2), Poland (n=2) and Croatia (n=2) participated in the study upon a personal invitation by the author of this study. In terms of their biographical and professional background, they show considerable variability. Three of them speak English, two Croatian, one Finnish, three Polish, two Romanian and nine Hungarian as their mother tongue. Except

for two, all of them have more than five years of higher education teaching experience, and fifteen of them have been teaching, evaluating student papers and doing reviews of academic manuscripts written in English for more than 10 years. All the six departments work with students of English who are enrolled in programs to become English philologists, researchers, interpreters, translators or teachers. Assessment of assignments written in English by non-native English speaking students is a daily task for the participants. Student assignments are handed in at these departments both electronically and in printed form, depending on the request of the instructors or the regulations for final theses; therefore, it is still common to read printed assignments and mark them by hand.

The participants were given an envelope which contained written instructions, an extract from a student paper and a sealed questionnaire in English. As the main aim was to see whether colleagues were able to detect the main problematic points of the sample text, the data collection was first masked as an error correction project. Participants were asked to assess the sample page from a student's final paper (it was not revealed to them that it was an extract from a failed MA thesis) the way they would for any other assignment. The preceding two pages were also provided for context but were not assessed. After the first round of reading and marking, they were instructed to open the questionnaire which included questions related to some bio data of the participants, their degree of familiarity with the topic of the marked text and the types of errors noticed. They were then informed that the text was written by a student who had been caught plagiarizing in previous assignments. They were asked to go back to the text and, using a different color, mark anything new they noticed, underline sections they believed were plagiarized and put a question mark if plagiarism was suspected but they were unsure about it. The following seven open-ended questions then related to their assessment of plagiarism and perceived reasons and signs of plagiarism. These were included to see whether the participants have overlapping general beliefs and follow similar practices and whether these match their assessment of the specific extract.

Results and discussion

Plagiarism: signs and possible reasons

As for the signs of plagiarism in student texts, the following were mentioned: an obvious change in style, vocabulary use not typical of the local student populations, unfinished sentences, formatting problems (e.g., uneven font and size), references out of reach for students, inconsistent referencing, cited publications not in the reference list, major claims and data without references, reading the same passage in two papers and passages that look familiar to the instructor. Some of these signs indicate careless copy-paste plagiarism in which students do not pay attention to final formatting and, therefore, the lack of originality is easily detectable. Changes in style and grammar may

flag potential cases of plagiarism for closer inspection. Other cases (such as referencing anomalies or language use not typical of the local L2 students) need further investigation and may not even be easily spotted, especially if a large number of assignments and pages need to be read. These signs are not universal and may change depending on the assignment, field of study, students' proficiency level and seniority and whether the students are writing in an L1 or an L2, but largely overlap with those indicated in other research and those discussed by colleagues during their daily work (Doró, in press). It is also important to note here that some students who use excessive textual borrowing as a regular, deliberate plagiarism strategy may not show any of these signs and patch together their texts so that they look fine on the surface (Doró, in press).

The reasons for plagiarizing indicated by the participants can be grouped under the following 13 categories, reworded by the author (the number of occurrences is indicated in parenthesis):

- 1) Inadequate language and general writing skills (12)
- 2) Economy of effort, perceived ease of cheating (10)
- 3) Lack of information about what constitutes plagiarism (8)
- 4) Lack of citing and paraphrasing skills (8)
- 5) Demanding schedules, lack of time, last minute work (6)
- 6) Getting away with it (beating the system, tricking the instructor, circumventing policies) (5)
- 7) Lack of self-confidence: not as smart as the author, unable to paraphrase the source to indicate the original ideas (5)
- 8) Pressure to perform well, good grades (5)
- 9) Desire to look smarter (4)
- 10) Task too demanding (3)
- 11) Lack of ideas (3)
- 12) Permissive plagiarism practice (2)
- 13) Plagiarism culture brought from secondary school (2)

Participants usually indicated more than one reason for student plagiarism. The top reasons refer to the lack of literacy skills and information about academic writing conventions, the ease of cheating, and little effort put into producing original work. Not surprisingly, these largely overlap with reasons indicated by instructors in previous studies (e.g., Foltýnek, Rubička, & Demoliou, 2014). However, general language skills and economy of effort are more prominent in our study. It is interesting to note that none of the participants used the words 'lazy' or 'laziness' when explaining the small amount of time or effort put into producing original work. Students, on the contrary, tend to label this practice with a general comment of laziness (Doró, 2014; Horváth, 2014; Horváth & Reif, 2010). The mere testing of the system, the thrill to trick instructors and lack of ideas as reasons for dishonest work have not typically been

documented in other research, but, again, were voiced by local students (Doró, 2014). Demanding tasks and permissive local practice were rarely mentioned, possibly because these are not perceived as reasons per se or would count as self-criticism. The lack of interest in the subject and uninteresting tasks reported in a Swedish study (Razera, 2012) were completely missing from the perceived reasons.

The division between imposing realistic and unrealistic expectations is very thin and often unclear. An assignment can be fair and realistic, but impossible to complete honestly for a student who has lower than expected language skills and subject knowledge and/or leaves the research and writing to the last minute. In this case fear of not completing the assignment may easily override intelligence and critical judgment of what is honest work. Even good students may panic at the last minute, or not invest proper time and effort in the course and hope to get away with it. It is also important to note, as indicated by two participants, that students may bring with them plagiarism from earlier school contexts. This practice has been noted in the literature, calling attention to the fact that it is difficult to teach students about the inappropriate nature of some forms of source misuse if academic dishonesty has been practiced in elementary and secondary schools (Anderman & Midgley, 2004; Jensen, Arnett, & Cauffman, 2002; McCabe, Butterfly, & Trevino, 2012; Velliariis, 2017).

Plagiarism assessment

The extract from the student text was marked for grammatical, sentence structure and vocabulary choice errors, typos and lack of coherence during the first reading. The participants used various marking systems, all of which clearly indicated the type of errors found. During this first marking stage, only two colleagues indicated problems with source use; one of them spotted a missing item from the reference list and the other one indicated one sentence as copied from a source. Only this person answered yes to whether they had found instances of plagiarism in the text.

When asked to review the extract again, three more colleagues identified at least one sentence that was copied verbatim, but only two of these five participants found all the problematic sections and marked the sources (and indicated having used Google search for this). Of the remaining fifteen participants, seven put a question mark next to one or two sentences, indicating a suspected textual borrowing case, but probably did not verify their suspicion. This means that 40% of the participants did not identify a textual borrowing problem even after having learned about the student's previous plagiarism problem and wrote that they did not see signs of plagiarism in the text. Even though everyone was able to list signs of plagiarism, they did not necessarily spot these in a text where these signs were all present on a single, selected page.

As for assessment, the participants had three subtasks, namely to indicate the type of feedback or evaluation they would give this paper if it was either a seminar paper, a thesis draft or a thesis. The seminar paper received 3 low grades (not specified), 6

failing grades, 8 failing grades with the option to rewrite and 3 rewrite without a grade assessments. Some written comments such as “horrible paper” or “weak paper” were also given. Eight of the participants would request in-person discussion with the student. The thesis draft was marked to be rewritten by all the participants with an additional failing grade by three of them. The same eight participants indicated willingness to talk to the student. If part of a thesis, the extract would receive a failing grade from 18 participants and a low grade by 2 of them. As it was pointed out above, most of the participants did spot some serious problems with the texts, but did not necessarily put together all the signs of plagiarism; therefore, their assessment of the text did not necessarily reflect the assessment of an assignment they would classify as plagiarized. Some of the participants seem to be strongly oriented toward approaching L2 writing problems as a learning issue and would give students the option to rewrite their texts, especially if the paper is at an early stage and would also talk to the student. The alarming issue is that even if the extract would be given back to the student for improvement, in the majority of cases it was not marked for inappropriate textual borrowing, but rather for punctuation, subject-verb agreement, articles, vocabulary choice, sentence structure, coherence and formatting. This would give the impression to the student that source misuse was acceptable or, at least, not identified, therefore not an issue to worry about. This makes it difficult to properly deal with plagiarism and provide appropriate writing support to students (Doró, manuscript).

Diversity in the assessment of student texts has also been documented by Pecorari and Shaw (2010) who interviewed ten instructors about their decision as to appropriate source use or plagiarism regarding five student paper extracts. The participants did not only disagree with others on their evaluations, but they were often uncertain about their own assessment of a text. They differed in their labeling, in their level of confidence and in the spontaneity of their answers. Some of the borderline cases were also given back to students for improvement in this study. The authors point out the alarming nature of this disagreement among staff members about what constitutes good, appropriate and acceptable writing and the inconsistent feedback they provide to students based on their decisions. Even text-matching tools do not decide for the instructors, but only flag closely matching texts. Instructors need to develop a more homogeneous view of what is acceptable, at least in a given higher education context.

Conclusion

This paper reported on an experimental study conducted among instructors at Central and Eastern European HEIs to see how they view and assess plagiarized student texts. While the participants in this study seem to be well aware of the most common signs of patchwritten student papers, very few of them recognized heavy textual borrowing and they gave markedly different evaluations for the same student text. Knowing about the student’s history of plagiarism did not have a substantial affect on the correction in

some cases. Plagiarism was suspected by a larger number of participants during the second reading, but rarely checked. This study also found that views about and assessment of plagiarism and textual borrowing are diverse even among colleagues working in the same or similar higher education settings.

The above reviewed literature usually looks at one specific segment of the plagiarism/text reuse issue. Bretag (2013) urges a holistic view on plagiarism that includes providing information and ongoing training to both students and staff, carefully designed policies and their implementation, better and more consistent understanding of terminology, support embedded in all courses, and finally detection used both as a learning tool to avoid plagiarism and a reliable and systematically applied way to flag matching text portions. This study also shows that many universities are far from a holistic view. However, a better general understanding of the reasons behind plagiarism and a more consistent assessment of student texts would lead to a greater awareness of the issue. Until heavy textual borrowing is not detected in student writing, instructors will hardly understand the dimension of the problem and the need for a prompt intervention. Especially where the use of a text-matching tool is not part of the general assessment practice and source reuse is not easily flagged, many student papers slip through and students may be given the wrong message about the (non)acceptance of academic misconduct. This makes subsequent academic writing assistance less beneficial and the introduction or the use of academic integrity rules problematic. Awareness of the diversity of views among staff and students on plagiarism and of the academic writing problems that probably have much larger dimensions than what is currently believed would serve as a good starting point for handling source misuse at HEIs.

References

- Adam, L., Anderson, V., & Spronken-Smith, R. (2016). 'It's not fair': Policy discourses and students' understandings of plagiarism in a New Zealand university. *Higher Education*. doi: 10.1007/s10734-016-0025-9
- Anderman, E. M., & Midgley, C. (2004). Changes in self-reported academic cheating across the transition from middle school to high school. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499–517.
- Badea, M., & Presada, D. (2017). Students' perceptions of cheating and plagiarism: A case study In D. M. Velliaris (Ed.), *Handbook of research on academic misconduct in higher education* (pp. 267–284). Hershey, PA:IGI Global.
- Bailey, C., Challen, R. (2015) Student perceptions of the value of Turnitin text-matching software as a learning tool. *Practitioner Research in Higher Education Journal*, 9(1), 38–51.
- Bretag, T. (2013). Challenges in addressing plagiarism in education. *PLoS Med*, 10(12) e1001574. doi:10.1371/journal.pmed.1001574

- Bretag, T. (Ed.) (2016), *Handbook of academic integrity*. Singapore: Springer.
- Buckley, E., & Cowap, L. (2013). An evaluation of the use of Turnitin for electronic submission and marking and as a formative feedback tool from an educator's perspective. *British Journal of Educational Technology*, 44(4), 562–570.
- Chanock, K. (2008). When students reference plagiarised material – what can we learn (and what can we do) about their understanding of attribution? *International Journal for Educational Integrity*, 4(1), 3–16.
- Doró, K. (2014). Why do students plagiarize? EFL undergraduates' views on the reasons behind plagiarism. *Romanian Journal of English Studies*, 11(1), 255–263.
- Doró, K. (in press). Extended patchwriting in EFL academic writing – signs and possible reasons In M. Chitez, C. Doroholschi, O. Cruze, L. Salski, & D. Tucan (Eds.), *University writing in Central and Eastern Europe: Tradition, transition and innovation*. Springer.
- Doró, K. (manuscript). From phrase to discourse level patchwriting: Is it possible to unlearn?
- Foltýnek, T., & Glendinning, I. (2015). Impact of policies for plagiarism in higher education across Europe: Results of the project. *Acta Universitatis Agriculturae et Silviculturae Mendelianae Brunensis*, 63(1), 207–216.
- Foltýnek, T., Kravjar, J., & Glendinning, I. (2014). Case study: Policies, strategies and responses to plagiarism in Slovakia. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* 7(1), 19–25.
- Foltýnek, T., Rubička, J., & Demoliou, C. (2014). Do students think what teachers think about plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 10 (1), 21–30.
- Glendinning, I. (2013). Plagiarism policies in Hungary. Full report. [Online] Available at: <http://plagiarism.cz/ippheae/files/D2-3-13%20HU%20RT%20IPPHEAE%20CU%20Survey%20HungaryNarrative.pdf>
- Glendinning, I. (2016). European perspectives of academic integrity In T. Bretag (Ed.), *Handbook of academic integrity* (pp. 55–74). Singapore: Springer.
- Graham-Matheson, L., & Starr, S. (2013). Is it cheating or learning the craft of writing? Using Turnitin to help students avoid plagiarism. *Research in Learning Technology*, 21, 17218.
- Harwood, N., & Petrić, B. (2012). Performance in the citing behavior of two student writers. *Written Communication*, 29(1), 55–103.
- Ho, J. K. K. (2014). On plagiarism-dissolving: A research note. *European Academic Research*, 1(11), 4274–4290.
- Horváth, J. (2012). „A szakmai közösségnek tudnia kell ezekről a problémákról”: A plágium kezelése a magyar egyetemi gyakorlatban [“The academic community should know about this: Dealing with plagiarism at Hungarian universities”]. *Iskolakultúra*, 22(7-8), 96–110.
- Horváth, J. (2014). “Sometimes students cannot be blamed for that”: International Students' Thoughts on Plagiarism In J. Horváth, & P. Medgyes (Eds.), *Studies in Honour of Marianne Nikolov* (pp. 370–381). Pécs: Lingua Franca Csoport.

- Horváth, J., & Reif, Sz. (2010). Szerzők és szerzők: Íráspedagógiai kérdések a plágiumról. *Modern Nyelvoktatás*, 16(4), 39–52.
- Howard, R. M. (1993). A plagiarism pentimento. *Journal of Teaching Writing*, 11 (3), 233–246.
- Howard, R. M. (1999). *Standing in the shadow of giants: Plagiarists, authors, collaborators*. Stamford, Conn.: Ablex Pub.
- Howard, R. M., Serviss, T., & Rodrigue, T. K. (2010). Writing from sources, writing from sentences. *Writing and Pedagogy*, 2(2), 177–192.
- Jamieson, S., & Howard, M. R. (2013). Sentence-mining: uncovering the amount of reading and reading comprehension in college writers' researched writing In R. McClure, & J. P. Purdy (Eds.), *The New Digital Scholar: Exploring and Enriching the Research and Writing Practices of NextGen Students* (pp. 111–133). Medford, NJ: American Society for Information Science and Technology.
- Jensen, L. A., Arnett, J. J., & Cauffman, E. (2002). It's wrong, but everybody does it: Academic dishonesty among high school and college students. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 209–228.
- Kaposi, D., & Dell, P. (2012). Discourses of plagiarism: Moralism, proceduralism, developmental and intertextual approaches. *British Journal of Sociology of Education* 33(6), 813–830.
- Keck, C. (2014). Copying, paraphrasing, and academic writing development: A re-examination of L1 and L2 summarization practices. *Journal of Second Language Writing*, 25, 4–22.
- Kokkinaki, A. I., Demoliou, C., & Iakovidou, M. (2015). Students' perceptions of plagiarism and relevant policies in Cyprus. *International Journal for Educational Integrity* 11(3), 1–11.
- Kostka, I., & Maliborska, B. (2016). Using Turnitin to provide feedback to L2 writers' texts. *TESL-EJ*, 20(2).
- Li, Y., & Casanave, C. P. (2012). Two first-year students' strategies for writing from sources: Patchwriting or plagiarism? *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 165–180.
- Mahmud, S., & Bretag, T. (2014). Integrity in postgraduate research: The student voice. *Science and Engineering Ethics* 21(6), 1657–1672.
- McCabe, D. L., Butterly, H. D., & Trevino, L. K. (2012). *Cheating in college: Why students do it and what educators can do about it*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Moore, E. (2014). Accuracy of referencing and patterns of plagiarism in electronically published theses. *International Journal for Educational Integrity*, 10 (1), 42–55.
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317–345.
- Pecorari, D., & Shaw, P. (2010). University teachers discussing plagiarism: divided perspectives on teaching writing and shaping a culture of honesty. Paper presented at the 4th Plagiarism Conference, 21-23 June 2010, Newcastle upon Tyne. Retrieved from http://www.academia.edu/260916/University_teachers_discussing_plagiarism_divided_perspectives_on_teaching_writing_and_shaping_a_culture_of_honesty

- Petrić, B. (2012). Legitimate textual borrowing: Direct quotation in L2 student writing. *Journal of Second Language Writing*, 21(2), 102–117.
- Petrić, B. (2015). What next for research on plagiarism? Continuing the dialogue. *Journal of Second Language Writing*, 30, 107–108.
- Razera, D. (2011). *Awareness, attitude and perception of plagiarism among students and teachers at Stockholm University*. Unpublished Master's thesis. Stockholm University, Sweden. Retrieved from <http://kth.diva-portal.org/smash/get/diva2:432681/FULLTEXT01>.
- Schembri, N. (2009). Citation practices: Insights from interviews with six undergraduate students at the University of Malta. *University of Reading Language Studies Working Papers*, 1, 16–24.
- Shi, L. (2004) Textual borrowing in second-language writing. *Written Communication*, 21(2), 171–200.
- Shi, L. (2012). Textual appropriation and citing behaviors of university undergraduates. *Applied Linguistics*, 31(1), 1–24.
- Velliaris, D. M. (Ed.) (2017), *Handbook of research on academic misconduct in higher education*. Hershey, PA:IGI Global.
- Vieyra, M., Strickland, D., & Timmerman, B. (2013). Patterns in plagiarism and patchwriting in science and engineering graduate students' research proposals. *International Journal for Educational Integrity*, 9 (1), 35–49.

Egy hagyományokkal szakító új orvosi latin tankönyv koncepciója

Barta Andrea és Varga Éva Katalin

Semmelweis Egyetem

A magyarországi orvosi szaknyelvben a latin még ma is kitüntetett szerepű, élő nyelv: az anatómiai nevek, diagnózisok és a receptek a latin nyelv szabályai szerint szerkesztett szószerkezetekből, kifejezésekből állnak. A Semmelweis Egyetem orvostanhallgatói számára a latin nem kötelező, és sajnos évről évre csökken azon hallgatók száma, akik a latint felveszik. A latint tanuló hallgatóinknak minél rövidebb idő alatt kell jól hasznosítható orvosi latin nyelvtudást átadnunk. Tanulmányunkban a Nyelvi Kommunikációs Igazgatóság nyelvtanárai által írt korszerű, új orvosi latin tankönyvet mutatjuk be, amely koncepciójában teljesen szakít a latin nyelvtan hagyományos tanítására épülő tankönyvszerkezettel. A latin nyelvi ismereteket a latin nomenklatúra anatómiai nevei és autentikus receptek, diagnózisok alapján tanítjuk, a nyelvtant a terminológiához funkcionálisan illeszkedve rendezzük el. Értékeljük a korábban használt és a nemrég megjelent új orvosi latin tankönyveket, beszélünk a koncepció kialakulásáról és megvalósításáról, valamint új tankönyvünk fogadtatásáról.

Kulcsszavak: szaknyelvoktatás, orvosi latin tankönyv, tananyagfejlesztés, orvosi terminológia, latin nyelvtan

1. Az orvosi latin helyzete a Semmelweis Egyetem Általános Orvosi Karán

Az orvostudomány művelése napjainkban is elképzelhetetlen a latin terminológia ismerete nélkül. A latin szaknyelv használata az orvostársadalomhoz való tartozás külső jele, csakúgy, mint a fehér köpeny vagy a fonendoszkóp. A harmadik évfolyamtól, a klinikai stúdiumok megkezdése után a hallgatók kiválóan beszélnek „orvosul”, képesek a görög-latin terminusok használatára és szabatos definiálására. Az orvosi latin azonban ennél több: három területen, az anatómiában, a diagnosztikában és a receptírásban nemcsak panelszerű, rögzült alakú görög-latin terminusokat, hanem a latin nyelvtan szabályai szerint önállóan szerkesztett, többnyire leíró szószerkezeteket is használnak.

A Semmelweis Egyetemen az orvostanhallgatók számára a latin szaknyelv nem kötelező, hanem kötelezően választható heti 2 órás, 2 kreditértékű tárgy. Oktatását a Nyelvi Kommunikációs Igazgatóság (2015-ig Nyelvi Kommunikációs Központ) látja el. Az első féléves Latin I. célja az, hogy „a hallgatók elsajátítsák az orvosi és gyógyszerészeti latin nyelvnek az alapjait: értsék meg és állítsák össze az anatómiában használatos többszavas kifejezéseket, az egyszerű klinikai és kórbonctani diagnózisokat, valamint az egyszerű orvosi vényeket”¹, ahogy a követelményrendszerben olvashatjuk. Az anatómiai stúdium keretében a hallgatóknak három szemeszter alatt az anatómiai nevezéktan mintegy 7600 latin anatómiai nevét kell megtanulniuk és helyesen használniuk. A középiskolából hozott ismeretekre rendszerint nem támaszkodhatunk,

¹ http://semmelweis.hu/nykk/files/2016/09/latin_aok_kovetelmenyrendszer_1617.pdf

mivel a rendszerváltást követő időszak rövid konjunktúrája után a latin tanítása a gimnáziumokban visszaszorult, leginkább a nyolcosztályos gimnáziumok alsóbb évfolyamaira. Ennek ellenére sajnos azt tapasztaljuk, hogy egyre kevesebben veszik fel a latint, és szinte csak töredékük folytatja a latin tanulását a második félévben, amelynek folyamán a kurrikulumban csak később sorra kerülő tárgyak terminológiájának alapozásaként az egyes szervrendszerek görög és latin klinikai terminusainak szóképzését és bonyolultabb szerkezetű klinikai és kórbonctani diagnózisok, receptek írását sajátíthatják el.

Egyetemünk három karán, az általános orvosi, a fogorvosi és a gyógyszerészeti karon egységesen Belák Erzsébet „Lingua Latina medicinalis” című, 2002-ben megjelent tankönyvét használtuk korábban, amely azonban több szempontból elavult, nem felel meg a 21. századi igényeknek. Előzménye Takács János „Egységes orvosi latin tankönyv” című könyve volt, amelynek 1967-ben megjelent első változatának többszöri átdolgozása és módosítása során született meg a Belák-könyv, de eredeti koncepcióján lényegesen nem változtatott. Egyetlen vezérfonala a nyelvtan hagyományos, a klasszikus latin tanulásában szokásos sorrendű felépítése, azaz az 1. leckében az I. deklináció egyes száma, a 2. leckében ugyanennek a többes száma, majd a II., III., IV. és V. deklináció a tananyag. A nyelvtani jelenségeknek alárendelt tankönyvszerkezet sem a diagnózisok, sem a receptek, sem a terminusalkotás, szóképzés szisztematikus feldolgozását nem teszi lehetővé.

A teljes deklinációs rendszer megtanítására két félévet szán. A nyelvtan hagyományos elrendezése azt eredményezi, hogy néhány, az anatómiai nevek elsajátításához elengedhetetlenül szükséges nyelvtani jelenség, mint például a *superior*, *inferior* vagy a *maior*, *minor* középfokú melléknevek egyeztetése csak a második félév közepén kerül sorra. Mivel a hallgatók egyre növekvő számban nem élnek a második félévben a latintanulás lehetőségével, arra kell törekednünk, hogy a latin rendszeréről egy félév alatt nyújtsunk minél teljesebb képet.

Leckéiben szerkesztett, egymással össze nem függő mondatokon keresztül mutatja be a nyelvi ismereteket, például: „In aula non solum costas, sed etiam duas scapulas, tres ulnas, quattuor tibias et quinque claviculas videmus”, azaz: A teremben nemcsak bordákat, hanem két lapockát, három singcsontot, négy sípcsontot és öt kulcscsontot is látunk (Belák, 2007: 10). A feladatok nagy része sem autentikus orvosi terminológiára épül, csak az adott nyelvtani jelenség gyakorlását szolgálja.

A tankönyv legnagyobb hiányosságát abban látjuk, hogy receptanyaga elavult. Fontosnak tartjuk, hogy a hallgatók valós, autentikus nyelvi anyaggal találkozzanak az első perctől kezdve, hogy minél több, az orvosi tanulmányokban és a későbbi gyakorlatban egyaránt hasznosítható ismeretet adjunk át, hogy értelmét és hasznát lássák a latin tanulásának.

A hallgatók tanulási szokásainak és tárgyfelvételi hajlandóságának megváltozása miatt elkerülhetetlenné vált a tankönyvváltás. Bár az utóbbi évtizedben több új orvosi

latin tankönyvet adtak ki, sajnos egyik sem felelt meg a mi követelményrendszerünknek.

2. Az új orvosi latin tankönyvek

A Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Karán korábban Szilágyi Erzsébet „Latin nyelvkönyv” című, először 1984-ben megjelent jegyzetét használták. A Takács- és a Belák-könyvhöz hasonlóan a nyelvtant olyan szerkesztett, egymással nem összefüggő mondatokon keresztül szemlélteti, melyeknek napjainkban nincs relevanciájuk, például: „Magistra anatomiae tibiam, fibulam, patellam, claviculam et scapulam demonstrat, nos autem bene observamus formam tibiae, fibulae”, azaz: Az anatómia-tanárnő megmutatja a sípcsontot, a szárcapocscsontot, a térdkalácsot, a kulcsocsontot és a lapockát, mi pedig jól megfigyeljük a sípcsont, szárcapocscsont alakját (Szilágyi, 2004: 7). Szókincse teljesen idejétmúlt: még ha a 80-as években a szerző valamennyire tekintettel volt is az akkor aktuális anatómiai-klinikai terminológiára, a 2000-es évek elvárásai és az élő orvosi nyelvhasználat más szókincset követel meg. Az anatómiai nómenklatúrában például apró változtatásokat hajtottak végre, mint *foramen nutriens* > *foramen nutricium* vagy *flexura coli splenica / lienalis* > *flexura coli sinistra*. Ezek nyelvi felismertetése, rögzítése is hiányzik a könyv újabb kiadásából, pedig tapasztalataink alapján a hallgatók igénylik.

A helyzet orvoslására írta meg Báthory Orsolya és Somodi Brigitta „Bevezetés az egészségügyi terminológiába” című tankönyvét, amelyet 2010 őszén próbálták ki először néhány csoportban, majd a kiváló tapasztalatok alapján a következő évben általánosan bevezették. Sikeres a hallgatók és az oktatók körében is, könnyen tanítható és könnyen tanulható anyag, annak ellenére, hogy hatalmas, szerteágazó tematikával dolgozik. Szókincanyagát az anatómiai kifejezések, tünetek, tünetcsoportok, betegségnevek, gyógyszeres nevek, orvosi tevékenységet, testi folyamatokat jelölő kifejezések jelentik. A kurzus elvégzésével a hallgatók széles körű orvosi alapszókincset szereznek. A Magyarországon forgalomban lévő orvosi latin tankönyvek közül elsőként ismerték fel a görög szóelemek fontosságát, ami így a könyv második felében hangsúlyos szerepet kap. Csak az orvosi latin szempontjából fontos nyelvtani anyagot tárgyalja, azonban a névszóragozást hagyományos módon tanítja. Ebből fakad a legnagyobb hátránya: az egyes leckék szókincse a nyelvtan illusztrálásának van alárendelve, a különböző fent említett témakörök így nem különülnek el egymástól. Az Egészségtudományi Karon jóval kisebb a latin nyelvismeret igénye, a latin tanulása két félévre van elnyújtva, így érthető, hogy a tankönyv szerzői szabadabban mozoghattak a szókincs megválasztásában.

Pozitív kezdeményezései ellenére sem tudjuk átvenni a tankönyvet az orvostanhallgatók oktatására. Hallgatóink tanulmányaik megkezdése után azonnal latin nyelvi környezetben találják magukat. A orvosokkal szemben elvárás az adott szóanyag értelmezése és a produktív latin nyelvhasználat, míg az Egészségtudományi

Kar hallgatói számára csak az orvosok által megalkotott diagnózisok és receptek értelmezése a cél.

A Debreceni Egyetemen is született egy új orvosi latin nyelvkönyv, Répás László „Bevezetés az orvosi latin nyelvbe I.” című 2013-ban megjelent tankönyve. Előnye, hogy szókincsének tematikája jórészt az anatómiakurzusokét követi. Felismerte a szóképzés és görög eredetű terminológia fontosságát, az első leckéktől épít rá feladatokat. Hátránya azonban, hogy nagyobb hangsúlyt kap az anatómiai nevek megtanítása és a szókincsépítés, mint a bennük megjelenő nyelvtani jelenségek bemutatása és gyakoroltatása. Az olvasmányok latin szakkifejezésekkel teletűzdelt magyar nyelvű didaktizált szövegek. További hiányossága, hogy 12 leckéjével csak az egyes és többes számú nominativust és genitivust tanítja, a diagnózisokban hangsúlyos szerepet kapó prepozíciós szerkezetek nem kerülnek sorra, emiatt ezt a tankönyvet sem tudnánk átvenni. Hibás szerkesztési elvet mutat az utolsó, receptírást tanító fejezet. Az accusativusról egy szó sem esik a könyvben, pedig a receptírás feladatok elvárják a mértékegységek és a számnevek accusativus alakjainak az ismeretét és használatát; ráadásul a számnevek táblázata is csak a tőszámnevek és a sorszámnevek szótári alakját közli.

3. Az új orvosi latin tankönyv előkészületei

Igazgatóasszonyunk, maga is latin szakos lévén, kinevezése után arra ösztönzött bennünket, hogy minél gyorsabban írjunk új latin tankönyveket, mindegyik kar hallgatói számára külön-külön, figyelembe véve az adott kar speciális igényeit. Az orvostanhallgatóknak szánt új tankönyv koncepciójának kidolgozója, Varga Éva Katalin két példát tartott szem előtt. Korábban a jogi latin szaknyelv oktatása során megismerte Bánóczi Rozália és Rihmer Zoltán „Latin nyelvkönyv joghallgatók számára” című tankönyvét, és megtapasztalta, hogy a szaknyelvoktatásban a szaktudomány tematikájának és terminológiájának lehet prioritása a nyelvtannal szemben. Másrészt orosz nyelvtanárként a latinhoz hasonló nyelvtani szerkezetű orosz tanítása során szerzett tapasztalataira támaszkodott. Modern kezdő orosz nyelvkönyvekből merített ötletet, amelyekben már régen nem tanítanak ragozási paradigmákat, egy-egy főnévragozási eset képzésmódját és használatát egyszerre tanítják minden típusban. Ebből a két alapelvből, az orvosi stúdiumok követéséből és a nyelvtan hagyományos elrendezésének elvetéséből kiindulva alakította ki 2010-ben az első félév tematikáját és az új tankönyv koncepcióját.

Ugyanakkor a latintanárok felkeresték az egyetem latinigényes tárgyakat oktató intézeteit, és kikérték az oktatók véleményét azzal kapcsolatban, hogy milyen formában, milyen tananyaggal tudjuk a leginkább segíteni a hallgatók orvosi tanulmányait. Az orvostanhallgatók egyetemi tanulmányaik első hetében, az anatómiai stúdiumok keretében találkoznak először a latinnal, heti 80-100 latin anatómiai nevet kell (az esetek többségében) minden nyelvismeret nélkül elsajátítaniuk. Az anatómiai nevek

többnyire két vagy több szóból álló minőségjelzős vagy birtokos jelzős szószerkezetek, ezért a legsürgősebb feladat a főnév-melléknév egyeztetésének és az egyes számú birtokos eset alakjainak a megtanítása. Az első 6 hétben ezért a hallgatók által aktuálisan tanult vagy már ismert, létező anatómiai neveket dolgozzuk fel, megtanítjuk felismerni a különböző szerkezeteket és egyeztetési szabályokat. A kezdeti rásegítés után a hallgatók rendszerint nem igénylik tovább az anatómiai program követését, bár a szótári alakokat tartalmazó anatómiai szószedeteket továbbra is hasznosnak tartják. A 7. héttől térünk át a receptírás és a diagnózisok szerkesztésének, valamint a bennük szereplő prepozíciós szerkezetek, az accusativus, valamint az ablativus bemutatására és tanulására. Mivel ezeket az ismereteket a hallgatók csak harmadévben tudják hasznosítani, megszűnik az a közvetlen visszacsatolás, amit anatómiai nevek tanulása során megszoktak. Csak a feltétlenül szükséges nyelvtani ismeretekkel foglalkozunk: a mai orvosi latinban nem használt dativust nem tanítjuk, hasonlóképpen a klasszikus latin kiterjedt igeragozási rendszeréből is csak a recepteken előforduló felszólítást kifejező igealakok szerepelnek a tanmenetben. A tananyag ilyen felépítésével egy félév alatt is teljes képet tudunk adni az orvosi latin nyelv rendszeréről, azoknak is, akik a második félévben nem veszik fel a Latin II. tárgyat.

Az új tematika bevezetésének első éveiben, 2010 és 2013 között még nem volt meg az új tankönyv. A kollégák az első 6 hétben csak óravázlatokat és anatómiai szószedeteket kaptak, a 7. héttől pedig a Belák-könyvből vettünk recepteket és diagnózisrészleteket szemelvényként. Mivel ennek a mi tematikánktól eltérő tankönyvi szerkezete rengeteg lapozást eredményezett, egyre sürgetőbbé vált az új tankönyv megírása. A feladatra Barta Andrea vállalkozott, aki korábban az Egészségtudományi Kar oktatójaként tanúja volt a Báthory Orsolya és Somodi Brigitta által írt tankönyv megírásának és sikeres bevezetésének. A Nyelvi Kommunikációs Központ tematikáját követő tankönyvet formába öntötte és színes, a nyelvtani és szóképzési, terminológiai jellegzetességeket sokrétűen gyakoroltató feladatokat állított össze. Az új tankönyv első változatának bevezetésére 2013 szeptemberében került sor. A tankönyvet a tapasztalatok alapján folyamatosan javítjuk és kiegészítjük. Minden félév elején kézirat formájában adjuk ki a hallgatóknak.

4. Orvosi latin I.

A Barta Andrea, Ittész Dániel és Varga Éva Katalin által összeállított „Orvosi latin I.” című tankönyvet olyan orvostanhallgatóknak szántuk, akik középiskolában nem tanultak latint. Tananyagunkat a latinigényes tárgyak oktatóinak útmutatásával, a tantárgyi tematikák figyelembevételével alakítottuk ki. Célunk az orvosi tanulmányok során és a későbbi gyakorlatban egyaránt hasznosítható latinul használt kifejezések megértéséhez és helyes használatához szükséges latin nyelvi alapok átadása. Az anyag elrendezésében a funkcionális szemlélet vezérelt bennünket. Hogy a latin valóban segédtantárgy lehessen és ne csak egy újabb tanulnivalót jelentsen, a nyelvtant a

hagyományos, a deklinációs paradigmák bemagolását jelentő módszerektől eltérően a kitűzött célok szolgálatába állítottuk. Ennek érdekében szakítottunk a nyelvtan hagyományos elrendezésével, minden anyagrésznél a kifejezések jellegéhez illeszkedő, csak a szerkezetek megértéséhez és a kommunikációs szándék megvalósításához elengedhetetlenül szükséges nyelvtani anyagot tanítjuk, és ami a legfontosabb, a tananyaghoz funkcionálisan hozzáigazítva. A nyelvtani ismeretek és a leckékben szereplő feladatok egyaránt a latin orvosi terminológia három fő területének, a többszavas anatómiai kifejezések, a klinikai és kórbonctani diagnózisok és az orvosi vénák összeállításának az elsajátítását szolgálják.

Az első öt lecke az anatómia gyakorlatok tematikáját követi. A 2016/17-es tanévtől egyesítették az Általános Orvosi Kar két évfolyamfelének korábban eltérő anatómiai tematikáját. Az egész évfolyam tájanatómiát tanul, amelynek első témaköre a felső végtag tájanatómiája (csontok, összeköttetések, izmok, erek és idegek). A hallgatók már az első oktatási héttől kezdve tanulják a számukra teljesen ismeretlen nyelvtani rendszer szerint szerkesztett latin anatómiai neveket, ezért különösen fontos, hogy ebben a kritikus helyzetben segítsünk nekik. Már az első órán útmutatást adunk a kiejtési szabályok és a főnév-melléknév egyeztetésének megtanításával. Az anatómiai nevek jellemzően minőségjelzős és birtokos szerkezetek, ezért az elsajátítandó nyelvi ismeretanyag a főnév-melléknév egyeztetése és a birtokos szó szerkezet (singularis és pluralis nominativus és genitivus, minden deklinációban). A nyelvtani jelenségeket először megfigyeltetjük a hallgatókkal, létező, a nomenklatúrában szereplő anatómiai neveken, rögzítjük a nyelvtani ismereteket és csak ezután reprodukáltatjuk őket.

A második rész öt leckéjében a receptírás és a diagnosztika kerül előtérbe. Mivel ezekre az ismeretekre csak később, a harmadév során lesz a hallgatóknak szükségük, megszűnik a közvetlen visszakapcsolás az orvosi stúdiumok anyagával, megnő az új szavak száma. A nyelvi anyag kiválóan alkalmas a számneves jelzős szerkezetek, valamint prepozíciós szerkezetek használatának (singularis és pluralis accusativus és ablativus) elsajátítására. Az igeragozás terén csak a recepteken előforduló felszólítást kifejező igealakok, az imperativus és a praesens imperfectum coniunctivi passivi megfigyelésére és kifejezésésként való megtanulására szorítkozunk.

Ezzel a módszerrel ugyanolyan szintet érhetünk el az első félév végére, mint a nyelvtan hagyományos, deklinációs típusok tanítására épülő elrendezésével, sőt, a nyelvtan átszervezésével elkerülhetjük a III. deklináció bevezetésekor általában jelentkező egyeztetési káoszt. Legfőbb eredménye, hogy azok a hallgatók is megismerkednek a teljes deklinációs rendszerrel, akik nem veszik fel a második félévben a latint. Másrészt, az órán szerzett ismereteik közvetlenül kapcsolódnak a tanulmányaikhoz, és ez talán hozzásegíti a lustábbakat is a latin hasznosságának az átértékeléséhez. Szaktanári szempontból nézve pedig biztos alapokra építhetjük a második féléves anyagot.

A tankönyv munkafüzet jellegű, bőségesen tartalmaz változatos nyelvtani és lexikai feladatokat, amelyek a színvonalas órai munkán túl az otthoni gyakorlást is

lehetővé teszik. A nyelvtani jelenségeket az önálló tanulás elősegítésére szemléletes táblázatok illusztrálják. Az egységes szószedetben a leckékben előforduló szóanyagon kívül az anatómiai nevekben, diagnosztikai és gyógyszerészeti terminológiában gyakori szavak szótári alakját is közöljük.

A tananyag gyakorlatiasságát a gyári készítmények rendelését tanító anyagrészbemutatásával szemléltetjük (Orvosi latin I. 39.):

Gyári készítmény rendelése

A recept elemei:

- gyógyszerforma genitivusban
- a márkanév nem ragozható
- kiszárazás accusativusban (*scatulam/scatulas, tubum/tubos, lagoonam/lagoenas*)
- originalis*, -e = gyári (tkp. eredeti), a csomagolóanyag jelzőjeként
- numero* = szám szerint
- a darabszám accusativusban, a csomagolóanyaghoz nemben és számban egyeztetve

1. Fordítsa le az alábbi gyári készítmények receptjeit! Figyelje meg a jellegzetességeket!

- | | |
|--|---|
| <p>a) Recipe
 <i>tablettarum Algopyrin 500 mg</i>
 <i>scatulas originales numero duas (II)</i>
 Da, signa:</p> | <p>c) Recipe
 <i>solutionis Aerius 5 mg/ml</i>
 <i>lagoonam originale numero unum (I)</i>
 Da, signa:</p> |
| <p>b) Recipe
 <i>unguenti Advantan 1 mg/g</i>
 <i>tubum originale numero unum (I)</i>
 Da, signa:</p> | <p>d) Recipe
 <i>injectionum Fluarix</i>
 <i>ampullam originale numero unum (I)</i>
 Da, signa:</p> |

2. Egészítse ki a recepteken olvasható rövidítéseket!

- | | |
|---|---|
| <p>a) Rp.
 <i>supp. Daedalonetta</i>
 <i>scat. orig. No. unum (I)</i>
 D.S. <i>hányinger esetén 1 kúp</i></p> | <p>b) Rp.
 <i>crem. Differin 1 mg/g</i>
 <i>tub. orig. No. duos (II)</i>
 D.S. <i>vékonyan, fürdés után</i></p> |
|---|---|

3. Írjon fel:

- a) két tubus *Aciclovir AL 50 mg/g* krémet (*cremor*)
 - b) három doboz *Cardura XL 4 mg* tablettát (*tabletta*)
 - c) egy doboz *Paxirasol 2 mg/ml* injekciót (*injection*)
 - d) egy palack *Sinecod* szirupot (*sirupus*)
-

5. Orvosi latin I. fogorvostan-hallgatók számára

A latin az elsőéves fogorvostan-hallgatók számára is a kötelezően választható tárgyak között foglal helyet, szintén heti 2 órás 2 kreditértékű tárgy, de az orvostanhallgatókkal ellentétben a fogorvostan-hallgatók kivétel nélkül mindkét félévben felveszik. Bár az eredeti tervszerint az új latin tankönyvet a fogorvostan-hallgatóknál is bevezették

volna, erre csak a 2014/15-ös tanév őszi szemeszterében került sor. A tankönyv első öt leckéje eltér az orvostanhallgatókétól, mivel a fogorvostan-hallgatók az anatómiát nem tájanatómiai szempontból, hanem szervrendszerek szerint tanulják. Az első 6 hét tananyaga a csontrendszer majdnem 1000 anatómiai neve, ami sokkal nagyobb lexikai merítést tesz lehetővé a latin szempontjából is, azonban ezekben az anatómiai nevekben az orvostanhallgatók tananyagának nem minden nyelvtani jelensége fordul elő. A tankönyv második öt leckéje megegyezik az orvostanhallgatók tananyagával.

Orvosi latin II.

A Barta Andrea, Ittész Dániel és Varga Éva Katalin által összeállított „Orvosi latin II.” című kísérleti jegyzet olyan orvostanhallgatók és fogorvos-hallgatók számára készült, akik a Latin I. tárgyat teljesítették, és rendelkeznek az orvosi latin szaknyelvi alapokkal. Célja az orvosi tanulmányok során és a későbbi gyakorlatban egyaránt használható latinul használt kifejezések megértéséhez és helyes használatához szükséges latin nyelvi alapok megszilárdítása és bevezetés a görög és latin orvosi terminusok elemzésébe és képzésébe.

A kísérleti jegyzet két részből áll. A félév első felében ismét az anatómiai stúdiumhoz igazítottuk a tematikát. A jegyzet hét leckéje tematikusan illeszkedik az anatómia tanmenetében éppen tárgyalt szervrendszerhez. Rajzos vázlattal szemléltetjük a szervrendszer anatómiai szerkezetét és a hozzá tartozó legfontosabb anatómiai neveket, majd a legjellemzőbb kórképeket bemutató diagnózisok következnek, a szervrendszerre vonatkozó görög és latin tövek összehasonlító táblázatával. Változatos feladatokon gyakoroltatjuk a nyelvtani jelenségek és a terminológia helyes alkalmazását, klinikai és kórbonctani diagnózisok szerkesztését. A gyógyszerészeti anyag is az adott szervrendszer kórképeihez kapcsolódik.

A terminológiai ismeretek közvetítését egy terminusalkotási feladattal illusztráljuk (Orvosi latin II. 10. oldal 4. feladat):

4. Adja meg a végződéseket a következő, erekkel kapcsolatos terminusokban!

phleb _____	= vénás értágulat
phleb _____	= vénás vérzés
arteri _____	= artériakő
angi _____	= érdaganat
angi _____	= értágulat
angi _____	= érszűkület
angi _____	= érlemeszesedés
angi _____	= érgörcs
angi _____	= érgyulladás

Szóvégi terminuselemek

-ectasia, -ectasis *tágulat*
 -itis *gyulladás*
 -lith(us) *kő*
 -oma *daganat*
 -rrhagia *erős vérzés*
 -rrhexis *szakadás*
 -sclerosis *meszesedés*
 -spasmus *görcs*
 -stenosis *szűkület*

A fogorvos-hallgatók csak másodévből tanulnak fogorvosi anatómiát, ezért a fogorvosi ismeretek megalapozásának céljából minden leckebe beiktattunk egy fogorvosi témakört is, amelynek vázát a másodéves fogorvosi anatómia tematikája képezi. Az anatómiai struktúrát és a hozzá tartozó neveket illusztráló rajz mellé beillesztettünk néhány fogorvosi diagnózist és a görög és latin tövek összehasonlító táblázatát is kiegészítettük fogorvosi terminológiával. A nyelvtani és lexikai feladatok B) pontja is a fogorvosi latin ismeretek megszilárdítását segíti.

A félév második részében a hallgatók az összetettebb szerkezetű klinikai és kórbonctani diagnózisok és receptek írásával ismerkednek meg, amelyhez a jegyzet gazdag feladatgyűjteményt tartalmaz.

7. Tapasztalatok, visszacsatolás

A 2010/11-es tanév óta tanítunk az új, funkcionálisan elrendezett tematika szerint. Az új „Orvosi latin I.” című tankönyv 2013-as első bevezetése óta a kollégák és a hallgatók visszajelzései alapján a tankönyvben szereplő lexikát és feladatokat folyamatosan javítjuk, kiegészítjük.

Kezdetben szinte minden kolléga ellenállással, nagyon bizalmatlanul fogadta az új koncepciót. Lehetetlennek tartották ugyanis, hogy a latin nyelvtant a több évszázados kipróbált, ragozási paradigmákat bemagoltató módszertől eltérően is meg lehessen tanítani. Csak az új tematika szerint sikeresen letanított második tanév után győződött meg mindenki a koncepció helyességéről és eredményességéről. Az új tankönyvet már mindenki lelkesen fogadta, és egybehangzóan jól használható tananyagként tartja.

A 2016/2017. őszi félév végén a kurzus hallgatói körében végzett felmérésünk azt mutatta, hogy többségük a jegyzetet jól szerkesztettnek, áttekinthetőnek és szemléletesnek tartja. Az anatómiakurzus tematikájához való szoros hozzárendelését nagyon pozitívan fogadták, és igényelnék, hogy ennek mintájára további segédanyagokat kapjanak tőlünk a nomenklatúrának azon részeihez, amelyekkel a jegyzetben már nem foglalkozunk. Véleményük szerint hasznos, hogy megismerkedhettek a diagnosztika és a receptírás alapjaival. Mivel elmélyítésükre, gyakorlásukra kevés idő maradt, az egyszerűbb diagnosztikai kifejezéseket korábban be fogjuk vezetni, míg a receptúrából csak a leglényegesebb ismeretekre fogunk koncentrálni. A félév közben elkészült összefoglaló nyelvtani magyarázatokat és a feladatok megoldásait a hallgatók kérésére a jegyzet végére fogjuk csatolni, hogy az önálló készülésük hatékonyabb legyen.

Terveink szerint a két félév anyagát egy jegyzetben egyesítjük, egységesítjük és bővítjük a szöveget is, így kiküszöbölhetjük a táblázatok, nyelvtani magyarázatok, szemléltetőanyagok ismétlését és az egész kurzus anyagát átláthatóbbá tehetjük. Nem utolsósorban, ha a hallgatók a könyvben előrelapozva látják a második félév anyagát, felismerhetik a hasznosságát és talán több kedvet éreznek majd a latin tanulásának a folytatására. Fontosnak tartjuk, hogy a jegyzet klinikai terminológiája megfeleljen a valós orvosi nyelvhasználatnak, ezért a felhasznált kifejezéseket az egyetem klinikáinak

elküldjük ellenőrzésre és előlektorálásra. Ha beválik a tankönyv ebben a formában, véglegesítjük és a tanév végén leadjuk szaklektorálásra.

Irodalom

- Bánóczi, R., & Rihmer, Z. (2000). *Latin nyelvkönyv joghallgatók számára*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Barta, A., Ittész, D., & Varga, É. K. (2016). *Orvosi latin I. Orvostanhallgatók számára*. Kézirat.
- Barta, A., Ittész, D., & Varga, É. K. (2016). *Orvosi latin I. Fogorvostan-hallgatók számára*. Kézirat.
- Barta, A., Ittész, D., & Varga, É. K. (2016). *Orvosi latin II. Az ÁOK és a FOK hallgatói számára*. Kézirat.
- Báthory, O., & Somodi, B. (2011). *Bevezetés az egészségügyi terminológiába*. Budapest: Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar.
- Belák, E. (2001). *Lingua Latina medicinalis*. Budapest: Semmelweis Egyetem.
- Répás, L. (2013). *Bevezetés az orvosi latin nyelvbe I*. Debrecen. Szerzői kiadás.
- Szilágyi, E. (2004). *Latin nyelvkönyv*. Budapest: Semmelweis Egyetem Egészségtudományi Kar.
- Takács, J. (1967). *Egységes orvosi latin tankönyv*. Budapest: SOTE.

TANÍTÁSI GYAKORLAT MÁSKÉNT: ÁTVEZETÉS AZ EGYETEMI MIKROTANÍTÁSBÓL AZ ISKOLAI TANÍTÁSI GYAKORLATBA

Balogh Erzsébet

Szegedi Tudományegyetem

A 2013-ban indult új, osztatlan tanárképzés első évfolyamai az elkövetkező időszakban kezdik meg tanítási gyakorlatukat az iskolákban. Az iskolai tanítási gyakorlatban a tanárjelöltek általában úgy vesznek részt, hogy az egyetemen, a társaiknak tartott rövid órák (mikrotanítás) kivételével korábban teljes tanórát (45 percet) még egyáltalán nem tanítottak. Ez a tanulmány egy olyan kezdeményezésről és ennek tapasztalatairól számol be, amely a fenti problémát áthidalja, azaz lehetővé teszi a tanárjelöltek számára, hogy két-három alkalommal élesben kipróbálhassák a tanítást, illetve saját magukat tanári szerepben, mielőtt megkezdik az iskolai tanítási gyakorlatot.

Kulcsszavak: osztatlan tanárképzés, tanítási gyakorlat, angol

Bevezetés

Az angoltanárok egyetemi képzése – más tanárszakokkal együtt – 2013 szeptemberére teljesen átalakult. Az 1990-es években a főiskolák négy, az egyetemek öt év alatt képeztek általános iskolai, illetve középiskolai angoltanárokat, valamint létezett a hároméves nyelvtanár-képzés is, amely egyszakos angol nyelvtanárokat képzett mind az általános, mind a középiskolák számára. A 2005-ben bevezetett bolognai rendszerben a hároméves BA-s alapképzésre épül a 2,5 éves MA tanárképzés. Ez a képzési forma viszonylag rövid időt élt meg: 2017 szeptemberétől az egyetemek nem indíthatnak már MA tanári programokat. Ezt a rendszert ugyanis felváltotta a 2013 szeptemberében induló osztatlan tanárképzés, amelyben az első három alapoató év után a hallgatók szakosodhatnak, azaz választhatnak, hogy általános vagy középiskolai tanárok szeretnének-e lenni, és ettől függően tart számukra a képzési szakasz még 2 vagy 3 évig, melyből az utolsó év mindkét esetben iskolai tanítási gyakorlat.

A Szegedi Tudományegyetemen is elindult 2013-ban az első osztatlan tanári évfolyam, amely a cikk íráskor már a szakosodáson túl, a negyedik tanévét kezdte meg 2016 szeptemberében. Az első három évben a hallgatóknak a szakosodáshoz szükséges kreditszám megszerzése az elsődleges feladatuk; a második képzési szakaszban viszont már a gyakorlótanítás és a diplomaszerezés (szakdolgozat, portfólió, államvizsga) feltételeinek kérdései is egyre gyakrabban felmerülnek. A kimeneti követelményekről jelenleg is folyik még az egyeztetés, hiszen az először a 2018/2019-es tanévben válik aktuálissá (2019 júniusában végez majd az első évfolyam). A tanítási gyakorlat azonban egyre égetőbb kérdés a hallgatók számára, hiszen ők már a képzésbe is azzal a céllal léptek be, hogy tanárok legyenek, amelynek elengedhetetlen része az, hogy megfelelő gyakorlatot szerezzenek, mielőtt befejezik egyetemi tanulmányaikat.

Jelen cikk a tanítási gyakorlat kérdéskörét járja körbe. Először is a tanítási gyakorlat fontosságát és az ezzel kapcsolatban esetlegesen felmerülő problémákat vizsgálja meg hazai és nemzetközi szakirodalom segítségével. Továbbá számot ad a tanítási gyakorlattal kapcsolatos kérdésekről; végül bemutatja azt a programot, amelynek célja az volt, hogy a tanárszakos hallgatók még az általános vagy középiskolai tanítási gyakorlatuk megkezdése előtt, biztonságos környezetben, módszertani segítséggel kipróbálhassák a tanítást és magukat két-három alkalommal.

2. A tanítási gyakorlat

Mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalom egyöntetűen azt hangsúlyozza, hogy a tanárképző programokban kiemelt jelentőségű feladatként kell kezelni a tanítási gyakorlatot (lásd például, Kontra, 2016; Csapó és tsai, 2015; Payant és Murhpy, 2012; Hunyady, 2009; Tomaš és tsai, 2008; Farrell, 2001; Medgyes és Malderez, 1996). A tanítási gyakorlat kapcsán azonban több fontos tényezőről is beszélni kell, amelyek mind szerepet játszanak abban, hogy a tanítási gyakorlat elérje a célját. Ezekhez a tényezőkhöz tartoznak a következő kérdések: a tanítási gyakorlat helyszíne, a tanítási gyakorlatban résztvevők és a közöttük levő kapcsolat, a tapasztalatszerzés módjai, illetve a tanítási gyakorlat óraszám.

Helyszín

A nemzetközi, ezen belül is főként az angoltanár-képző programokban a gyakorló tanítás kétféle helyszínen teljesíthető (Richards és Crookes, 1988: 12), az adott tanárképző hely adottságait és lehetőségeit figyelembe véve. A tanítási gyakorlat teljesíthető egyetemi kereteken belül, azaz az egyetem által szervezett (nyelv)tanfolyamokon (*campus-based*), illetve külső helyszínen, azaz a közoktatásban (közép-, illetve általános iskolákban), magán-(nyelv)iskolákban, vagy külföldön is (*field-based*) (ibid.). A kétféle helyszínen történő gyakorlat különböző tapasztalatokhoz segíti hozzá a tanárjelöltet, ezért a maga nemében mindkét helyzet alkalmas a tanítási gyakorlatra. Azonban – főleg a képzés célját figyelembe véve, mely szerint általános vagy középiskolai tanárokat képez egy-egy program – a külső helyszínen történő gyakorlat a valóságot jobban modellező, a tanárjelöltek jövőbeli munkájához nagyobb segítséget nyújtó lehetőséget biztosít (Richards és Crookes, 1988: 12; Farrell, 2001: 50). Magyarországon csak külső helyszínen, gyakorló iskolákban végzett tanítási gyakorlatra van lehetőség. Ugyanakkor ezzel kapcsolatban Hunyady (2009: 318), illetve később Csapó és kollégái (2015: 38) is arra hívják fel a figyelmet, hogy a tanítási gyakorlat során az lenne a célszerű, ha a jelöltek nemcsak a tanítási gyakorlatra kijelölt, gyakran nagyon jó körülményeket biztosító gyakorlóiskolákat látogatnák, hanem olyan iskolákat is megismernének a gyakorló tanítás során, ahol az oktatás sokkal nehezebb, gyakran kihívást jelentő feltételek között folyik.

Résztevők

A tanítási gyakorlat nem egyszemélyes tevékenység, hanem egy olyan folyamat, amelynek sikeres lebonyolításában több résztvevő is szerepet játszik. A tanárjelölteken kívül ennek a folyamatnak részesei a mentortanárok (szakvezetők, vezetőtanárok) is, akik a jelöltet a gyakorló tanítása során végigkísérik és értékelik; az egyetemen szakmódszertant tanító oktatók, akik a jelölt egy-egy óráját megfigyelik és értékelik; illetve természetesen az általános vagy középiskolában tanuló diákok is (Tomaš és tsai, 2008: 660). Mivel minden szereplő nagyon fontos tényező a folyamatban, a résztvevők közötti kapcsolatoknak élőnek és kölcsönösnek kell lennie ahhoz, hogy a tanárjelölt a legtöbbet tudja profitálni a tanítási gyakorlatból.

Sajnos a tapasztalat és a szakirodalom is azt mutatja, hogy ezen a téren a tanítási gyakorlatban résztvevőknek még fejlődniük kell. Sok esetben merül fel probléma a tanárjelölt és a mentortanár között vagy azért, mert a mentortanár feladata nincs világosan meghatározva vagy azért, mert a mentortanárnak nincs megfelelő, mentorálásra feljogosító szakképesítése (Farrell, 2001: 51), illetve gyakran egyáltalán nem, vagy csak minőségileg kifogásolható segítséget nyújt a jelöltnek a gyakorlat során (Skinner és Hou, 2014: 5–6). Ennél is nagyobb és gyakoribb problémát jelent az iskolai mentortanár és az egyetemi szakmódszertanos oktató közötti vagy egyáltalán nem létező vagy sok esetben igencsak egyoldalú kommunikáció (Skinner és Hou, 2014: 5–6; Payant és Murphy, 2012: 1; Tomaš és tsai, 2008: 660; Vélez-Rendón, 2006: 321; Koerner, 1992: 52).

Egy, Skinner és Hou által Magyarországon végzett kutatás (2014) azt is megmutatta, hogy nemcsak a résztvevők közötti hiányos vagy nem létező kommunikáció vezethet konfliktusokhoz, hanem az is, hogy a résztvevőknek különböző elvárásai vannak a tanítási gyakorlattal kapcsolatban, és ezért a tanárjelölt teljesítményét különbözőképpen értékelik. Elemzésük során azt találták, hogy a mentortanárok azt várják, hogy a jelölt az általuk kijelölt módon haladjon a tananyaggal, és hogy a tanulók megfelelő módon fejlődjenek. Mivel ők a tanárjelöltet a tanítási folyamat elejétől a végéig figyelemmel kísérik, sokkal reálisabban értékelik őket, mint a módszertanos oktatók. Utóbbiak inkább magára a jelöltre és az ő tanári szerepében történő fejlődésére koncentrálnak, és egy-egy óralátogatás után azt értékelik, hogy a tanárjelölt mennyire tudta megvalósítani az órán azt, amit eltervezett, illetve hogy ez mennyire felel meg az aktuális szakmódszertani elvárásoknak (Skinner és Hou, 2014: 11–13).

Tapasztalatszerzés

A tanítási gyakorlat során kétféle módon szerezhetnek a tanárjelöltek tapasztalatot: direkt és indirekt módon (Richards és Crookes, 1988: 15). A direkt típusú tapasztalatszerzés során a jelöltek mikrotanítanak, majd valós osztálytermi

környezetben, mind a mentortanár jelenlétében és nélküle is tanítanak. Az indirekt típusú tapasztalataikat a tanórákon, hospitálás során szerzik (ibid.).

Magyarországon a mikrotanítás kivételével a tapasztalatszerzés az iskolákban történik. A tanárjelöltek általában társaikat tanítják a szakmódszertan és a szakmódszertani jellegű órákon. Az iskolában hospitálnak, tehát órát látogatnak, általában mentortanároknál, majd pedig elkezdik az osztálytermi tanítást is. A kettő között – az egyetemen, csoporttársaiknak tartott mini-tanítások, illetve az iskolában, a diákoknak tartott 45 perces órák között – nincs semmiféle átmenet.

Óraszámok

A négyéves főiskolai és a hároméves nyelvtanári képzésekben a tanítási gyakorlatot nagy óraszámban, több héten, esetleg egész féléven keresztül teljesítették a tanárjelöltek. Például a hároméves angoltanári képzésben 60 óra volt a kötelező, szakmódszertanos oktatók és mentortanárok által megfigyelt és felügyelt tanítási gyakorlat (Kontra, 2016: 8). Ugyanakkor az egyetemi képzésekre nem ez volt jellemző. A régi rendszerű (bölcész-tanár) képzésben 15 tanítási óra volt a kötelező gyakorlat szakonként. Később a bolognai rendszerű képzésben, a 2,5 éves MA programokban a tanítási gyakorlat óraszámát megemelték. Ekkor a jelöltek a csoportos gyakorlat keretein belül tanítottak mindkét szakjukon 15 órát, majd tanulmányaik utolsó félévében végezték el az összefüggő tanítási gyakorlatukat, amely során 10 hétig tanították mindkét szakjuk tantárgyát egy-egy tanulócsoporthoz, osztálynak. Az új, osztatlan tanárképzésben a tanítási gyakorlat időtartamát az MA képzéshez képest még egy félévvel meghosszabbították.

A felsőoktatásról szóló törvény XXIX. Fejezetének 62. pontja (2011. évi CCIV. törvény), a 283/2012. (X.4.) Kormányrendelet, illetve a 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet szerint az osztatlan tanárképzéshez kapcsolódó tanítási gyakorlat mind az általános, mind a középiskolai képzésben két félév, ugyanakkor ezek a rendelkezések csak az összefüggő, egyéni iskolai gyakorlatot szabályozzák, azaz arra a gyakorlatra vonatkoznak, amelyet a tanárjelölteknek az utolsó évben kell teljesíteniük. A tanárjelölteknek viszont a képzésük utolsó évét megelőző időszakban is részt kell venniük pedagógiai, illetve tanítási gyakorlaton.

A Szegedi Tudományegyetem tanulmányi és vizsgaszabályzatának 3/B. melléklete részletesen leírja a gyakorlat követelményeit az osztatlan tanárképzésben (Szakmai gyakorlat, 2016). Eszerint az iskolai gyakorlat három szakaszból áll. Az első szakaszban közösségi, pedagógiai gyakorlatot kell a tanárjelölteknek elvégezniük, amelyhez 20 munkaórát kell az iskolában tevékenykedniük. Az általános iskolai képzési szakaszban részt vevőknek képzésük negyedik, a középiskolai képzési szakaszban részt vevőknek képzésük ötödik évében kell csoportos tanítási gyakorlaton részt venniük. E gyakorlat során szakonként 30 órát kell hospitálniuk, majd az órák tervezését és előkészítését követően legalább 15 tanórát meg kell tartaniuk, illetve

további 15 órában kell a megtartott órákat megbeszélniük, elemezniük, értékelniük. Képzésük utolsó évében kerül sor az összefüggő egyéni iskolai gyakorlat teljesítésére, melynek keretein belül két félév során, 10-10 héten keresztül kell mindkét tárgyat tanítaniuk, heti 5-6, maximum 10 órában. Ez szaktárgyanként 25-30 óra megtartását jelenti. Ehhez kapcsolódik még újabb 30 óra hospitálási kötelezettség, illetve a tanítási órán kívüli iskolai feladatok ellátása is.

3. A tanítási gyakorlattal kapcsolatban felmerülő kérdések

Mivel az első osztatlan tanárszakos hallgatók tanítási gyakorlatával kapcsolatban senkinek nincs még tapasztalata, hiszen az első évfolyam 2017 szeptemberében kezdi meg a csoportos gyakorlatát, óhatatlanul sok kérdés merül fel a résztvevőkben, főleg a jövőben tanárjelöltekben a gyakorlattal kapcsolatban.

Az egyik legfontosabb kérdés, ami a tanárjelölteket foglalkoztatja az az, hogy eddig még sohasem kerültek olyan helyzetbe, ami majd a gyakorlótanítás során vár rájuk, azaz nem tartottak még csoportnak, élesben órát. Mindannyian vettek már rész mikrotanításban, amikor a társaiknak kellett egy 15-20 perces „órát” tartaniuk, azonban – elmondásuk szerint – ez olyan mesterséges helyzet, amelynek ugyan értik és elfogadják a funkcióját, ugyanakkor nem készíti fel őket a valódi tanításra. Néhány jelöltnek van magántanítványa, azonban ez erre az évfolyamra nem jellemző. Nem tudják tehát elképzelni, hogy milyen lehet valós helyzetben, 45 percen egy csoport diáknak valamit megtanítani. Ez pedig, ahogy közeledik a tanítási gyakorlat ideje, egyre inkább aggodalommal tölti el őket.

A másik kérdés, ami a tanárjelöltekben felmerül, az a tanítási gyakorlat időzítése a képzés ötödik és a hatodik évére. Az osztatlan tanárképzésre jelentkező hallgatók már gyakorlatilag a jelentkezésükkel azt a szándékukat fejezték ki, hogy a képzés elvégzésével tanárok lesznek. A tanárrá válás szerves részének tartják a tanítási gyakorlatot, amelyre azonban négy év elméleti oktatás után kerül csak sor. Úgy érzik, hogy már sokkal előbb lehetőséget kellene kapniuk arra, hogy kipróbálhassák magukat tanárként, kipróbálhassák magát a tanítást, meg tapasztalják, hogy mennyi időt vesz igénybe egy-egy órára készülés, majd az órán felmerülő problémákat megtanulják kezelni, megoldani. Szeretnének arról is képet, illetve visszajelzést kapni, hogy mik az erősségeik a tanítási helyzetben, és hogy miben kell még fejlődniük.

Ezek szerint az a legnagyobb probléma az, hogy a tapasztalatszerzésben nincs átmenet a társaknak az egyetemen tartott 15-20 perces órák és az iskolai környezetben, általános- vagy középiskolás diákoknak tartott 45 perces órák között. Ráadásul egy-egy tanárjelöltnek egy félévben nem sok mikrotanításra van lehetősége, amikor pedig tanít, akkor általában egy-egy kiragadott anyagrészt kell megtanítania. Ezzel szemben, amikor a tanítási gyakorlat elkezdődik, akkor ott a jelöltnek folyamatosan 15 órát meg kell tartania, tehát a tanítandó anyag nagyobb részét is át kell látnia.

Továbbá a tanítási gyakorlatban résztvevők közötti kommunikáció minőségének javítása az új rendszerben sem tűnik megoldottnak. Az egyetemen megszerzik a tanárjelöltek az elméleti és a szakmódszertanos ismereteket, majd a gyakorló tanítás során ezeket alkalmazniuk kell vagy kellene. Hasonlóan a korábbi tanítási gyakorlatokhoz, ebben a rendszerben sem derül ki, hogy a hallgató végül képes-e a megszerzett tudást a tanítási gyakorlat során alkalmazni vagy sem. Az egyetemen oktató szakmódszertanos kollégák nem kapnak visszajelzést arról sem, hogy hasznos és használható volt-e az a tudás, amit a hallgatók az egyetemen megszereztek. Visszajelzés hiányában pedig nehéz arra reflektálniuk a következő évfolyamok oktatása során, hogy melyek azok a tevékenységek, amelyek több gyakorlást igényelnek, mit kellene más formában oktatni, illetve milyen olyan anyagokkal kellene a tananyagot még kibővíteni, amelyekre a tanárjelölteknek a tanítás során szüksége lesz.

Végül felmerül az a kérdés a plusz egy félévnyi tanítási gyakorlat ellenére is, hogy vajon elegendő-e a tanítási gyakorlat óraszámához, hogy valóban felkészült tanárokat képezzünk. Gyakorló-, általános- vagy középiskolában most is aktívan tanító tanárokat kértem meg arra, hogy töltsenek ki egy rövid kérdőívet, amelyben arra reflektálnak, hogy tapasztalataik alapján mennyire volt elég a képzésük által megkövetelt tanítási gyakorlat mennyisége. A négy megkérdezett tanár közül csak az a kolléganő nyilatkozta, hogy elég volt számára annak idején a tanítási gyakorlat, aki először a négyéves főiskolai képzést, majd utána az egyetemi kiegészítő képzést is elvégezte. A többiek 20-30%-al több tanítási gyakorlatot szerettek volna, közöttük volt egy-egy hároméves nyelvtanári képzést végzett, régi bölcsész-tanárképzésben részt vett, illetve a bolognai rendszerű képzésben végzett tanár is.

4. Válasz a felmerülő kérdésekre

Lehetséges megoldás

Külföldi egyetemeken sikeres modelleken, illetve tanítási gyakorlatán alapuló tapasztalatok segítségével jutottunk egy olyan kurzus ötletéhez, amely a fentiekben felmerülő kérdések nagy részére megfelelő választ ad, illetve a tanítási gyakorlattal kapcsolatban felmerülő problémákat megoldja. A külföldi egyetemeken, főleg azok, ahol nyelvtanár-képzés is folyik, saját tanárjelöltjeik számára gyakran szerveznek olyan (nyelv)tanfolyamokat, amelyekre nemcsak egyetemisták, hanem bárki jelentkezhet, és amelyek megtartása részét képezi a tanárjelöltek tanítási gyakorlatának. A tanfolyamon résztvevők általában ingyen vagy minimális részvételi díj fizetése ellenében járhatnak a tanárjelöltek által tartott kurzusra. Stoyhoff (1999) az angoltanár-képzés kapcsán mutatja be azt a programot, amely öt évig sikeresen működött az Oregoni Egyetemen. A program sikerének okát abban látja, hogy a tanárjelöltek több féléven keresztül vettek részt az egyetem által szervezett tanítási gyakorlatban, mely során folyamatosan, heti több órányi segítséget kaptak tanáraiktól az óravázlatok elkészítéséhez és az órákra való

felkészüléshez. Emellett a tanárok gyakorlati tanácsokkal és folyamatos támogatással segítették a jelölteket abban, hogy tanárként fejlődjenek, illetve hogy önbizalommal és szakmailag felkészülten tudjanak kiállni és megtartani az órákat (Stoynoff, 1999: 146–148).

Egy ehhez hasonló program megvalósításán kezdtünk el gondolkozni 2016 május-júniusában azokkal a tanárjelöltekkel, akik egy általam tanárszakosoknak tartott, két féléves, angol nyelvi órán vettek részt a 2015/2016-os tanévben. A közös gondolkodás során arra jutottunk, hogy mivel az angol a kérdéses tantárgy, amit tanítani kellene, valószínűleg lesz egy tanfolyamnyi jelentkező, hiszen általában sokan szeretnének angolul tanulni. Következő lépésként azt kellett eldöntenünk, hogy kik számára hirdessünk meg egy ilyen tanfolyamot. Felmerült, hogy az egyetem bölcsészettudományi karának oktatóit és dolgozóit, ERASMUS programban részt vevő hallgatókat, illetve a BTK angol és nem angol szakos hallgatóit keressük meg ezzel az ötlettel. Végül az egyetemi oktatókat és dolgozókat tudtuk egy hírlevéllel a legkönnyebben elérni, ezért őket választottuk. Fontos volt azt is tisztázni az elején, hogy a tanfolyamra csak annak tudatában jelentkezzenek az érdeklődők, hogy azt végig tanárjelöltek tartják majd. A többi kérdést ebben a szakaszban nem tudtuk megválaszolni, mert a jelentkezők számától és az ő angoltudásuknak a szintjétől függött az, hogy hány csoport lesz, ők heti hányszor találkoznak, milyen könyvből fognak tanulni, stb. Mindezek befolyásolták a későbbiek során azt, hogy egy-egy tanárjelöltnek hány óra megtartására jutott lehetősége.

A megvalósítás

A felhívást a tanfolyamra hírlevélben küldtük el a BTK-n dolgozó és oktató kollégáknak, majd a jelentkezések és a szintfelmérő után két csoportot alakítottunk ki, egy kezdő/újrakezdő csoportot 5 résztvevővel, és egy haladó csoportot 11 résztvevővel. Heti egyszeri, 90 perces órát szántunk egy-egy csoportnak 2016. szeptember második hetétől december közepéig. Ez azt jelentette, hogy minden tanárjelöltre háromhetnyi tanítás jutott az egyik csoportban. Tehát háromszor 90 percben próbálhatták ki a tanítást és magukat is valós környezetben. A kezdő csoportnak a New English File Elementary (Oxenden és Tsai, 2004), a haladó csoportnak a New English File Intermediate (Oxenden és Latham-Koenig, 2006) könyvét jelöltük ki tananyagként.

A jelöltek kiválasztották, hogy melyik csoportban szeretnének tanítani, majd az órákra készüléshez megkapták az adott csoport tankönyvét és a tanári kézikönyvet. Otthon önállóan kijelölték a következő órai anyagot, ezt feldolgozták, óravázlatot, óratervet, kiegészítő anyagokat készítettek, majd ezeket átbeszéltük az óra megtartása előtt. Minden jelölt minden óráját megfigyeltem, majd meg is beszéltük az adott órát. Néha, egy-egy alkalommal beült egy jelölttárs is, illetve minden harmadik órán ott volt a következő tanárjelölt is, hogy megismerkedjen a csoporttal és lássa, hogy meddig haladt a tananyaggal az előző jelölt.

Tapasztalatok

A tanfolyam fogadtatása a részt vevő kollégák körében nagyon pozitív volt. Többször elmondták, hogy örülnek a felkínált lehetőségnek, szívesen járnak az órákra, és remélik, hogy az órák a következő félévben folytatódnak. A kezdő/újrakezdő csoportban nem volt lemorzsolódás, a haladó csoportban az első három hét után egy résztvevő, majd a tanfolyam közepétől még két résztvevő morzsolódott le. A résztvevők kitartása és elkötelezettsége a tanfolyam iránt azt jelzi, hogy pozitívan értékelték a kezdeményezést.

A nyolc tanárjelölt mindegyike számos pozitív tapasztalatokról számolt be a háromszor 90 perces tanítás végén. Az egyik legfontosabb ezek közül az volt, hogy megtudták, milyen tanári személyiségjegyeik vannak, illetve hogyan viselkednek tanárként az adott csoportban. Reflektálni tudtak arra is, milyen nehézségeik adódtak a személyiségükből és a tanári viselkedésükből fakadóan a tanítás során, illetve arról is beszámoltak, úgy érzik, sikerült a három alkalom mindegyike során fejlődniük. Például többen említették, hogy kezdeti idegességük és félénkségük a tanítással kapcsolatban elmúlt, úgy érzik, nőtt az önbizalmuk, tehát könnyebben ki tudnak majd állni az iskolában a tanulók elé. Felismerték azt is, hogy sok váratlan helyzettel találták szembe magukat az órákon, ezekhez megtanultak alkalmazkodni. Fő példaként a haladási ütemet hozták fel, azaz sokkal gyorsabban szerettek volna a tananyaggal haladni, de a csoport tempója nem tette ezt lehetővé, tehát lassítaniuk kellett. Problémás helyzetek is előfordultak, ezeket igyekeztek kezelni, vagy amennyiben ez nem sikerült, folytatni az órát. A jelöltek problémás helyzetként értékelték azt, amikor hirtelen valami nem jutott eszükbe, valamit félreérthetően magyaráztak el, vagy ha nem értették, hogy a résztvevők kérdései mire vonatkoznak.

A másik nagyon fontos része a tanításnak maga a megszerzett szakmai tapasztalat volt. A tanárjelöltek beszámoltak arról, hogy az órák lehetőséget adtak az elméleti ismeretek gyakorlati aktivizálására, az eddigi, jól végzett gyakorlatok megerősítésére, illetve új, gyakorlati ismeretek elsajátítására. Megtanulták, hogyan és mennyit kell egy órára készülni, hogyan és milyen feladatokkal lehet megtartani az órát egy olyan csoportban, ahol különböző szintű diákok vannak, és melyik számukra a legmegfelelőbb óratervi forma. A gyakorlatban kipróbáltak többféle, tanórán használatos eszközt: tankönyvet, technikai felszerelést, illetve a táblát is. A tanulást egy rövid ideig folyamatában is megfigyelhették, hiszen a csoportokban a résztvevők hétről-hétre fejlődtek nyelvileg. Összességében pozitív tapasztalatokról adtak számot, és lelkesen várják a folytatást.

Megfigyelőként a tanfolyamon résztvevőkkel kapcsolatban azt tapasztaltam, hogy nagyon lelkes és motivált csoportok alakultak ki, amely lelkesedés és motiváció az órákon uralkodó jó légkör kialakításához legalább annyira hozzájárult, mint a tanárjelöltek. A csoport tagjai nyitottak voltak a tanárjelöltek feladataira, mindenféle feladatba, játékba maximálisan be lehetett őket vonni. Toleránsak és emberségesek voltak a jelöltekkel; elfogadták, hogy kezdő tanárok; amikor csak tudták, segítették és

biztatták őket; és a néha előforduló bizonytalanságokat vagy hibákat pedig egyszerűen, mindenféle negatív megjegyzés nélkül tudomásul vették. A résztvevők angol nyelvtudása is sokat fejlődött, mind szókincsben, mind nyelvhelyesség terén, és a tanfolyam végére sokkal folyékonyabban tudták magukat kifejezni. Az, hogy tipikus felnőtt nyelvtanulókról van szó, egyetlen jelenségben mutatkozott meg, mégpedig abban, hogy ugyan párban vagy kisebb csoportokban szívesen végezték a beszélgetős feladatokat, amikor a csoport előtt kellett megszólalniuk, akkor – még a tanfolyam végén is – láthatóan zavarban voltak, és valamennyire feszélyezte is őket egy-egy ilyen feladat.

A tanárjelöltekkel kapcsolatban általánosságban azt tapasztaltam, hogy nagy mértékben fejlődtek minden téren már az első és a második alkalom után is, és összességében elmondható, hogy az utolsó alkalommal megtartott órája minden jelöltnek a legjobb volt. Az első alkalmakat a küzdelem jellemezte: meg kellett küzdeniük önmagukkal (maximalizmusukkal, idegességükkel), az eszközökkel (tankönyvvel, CD-lejátszóval, a laptoppal, a táblával), a tananyaggal (saját óravázlatukkal és a kiegészítő anyagokkal), és rá kellett hangolódniuk a résztvevőkre is (teljesen új és idegen szituációban, immár tanári szerepben kellett kommunikálniuk a csoporttal és kellett irányítaniuk az órát). A második alkalommal már tudatosabban odafigyeltek saját tanári szerepükre, tudták alkalmazni az előzőekben megbeszélteket, és teljes mértékben oda tudtak figyelni az órán történetekre is. Elmondásuk alapján a második alkalommal már élvezték a tanítást. A harmadik alkalmakat a letisztult stílus jellemezte: rátaláltak saját tanári hangjukra, megtalálták a hozzájuk legjobban illő tanári szerepeket, ezért magabiztosan uralták a helyzeteket és vezették az órát.

A tanárjelöltek fejlődése kapcsán további két dolog érdemel említést. Egyrészt a helyzet lehetővé tette számukra azt, amit az iskolai tanítás nem tesz majd lehetővé, és a jelöltek nem tudatosan ugyan, de éltek is ezzel a lehetőséggel. Az iskolában a tanítási gyakorlatot megelőzi a hospitálás, amely során a jelöltek a mentortanár több óráját is meglátogatják. A mentortanár személyisége és tanítási stílusa nagymértékben hatással van a tanárjelöltekre, tehát saját tanári stílusuk kialakulásához az a rendszer nem járul hozzá. Az általunk szervezett tanfolyamon viszont lehetőségük volt arra, hogy rátaláljanak a saját stílusukra, és tapasztalatom szerint minden jelölt tudott élni ezzel, rátalálva egy, a személyiségéhez legközelebb álló tanári-tanítási stílusra. A másik kiemelendő jelenség a tanárjelöltek fejlődni akarása és tudása volt. A kisebb-nagyobb nehézségek ellenére minden jelölt minden óráját megtartotta. Óráról-órára képesek voltak fejlődni, saját hibáikon javítani, és minden óra után jól tudtak önmagukra reflektálni, illetve azt eldönteni, hogy a következő alkalommal miben szeretnének fejlődni.

Két, általános negatív tapasztalatról is szeretnék számot adni. Az egyik a tekintély kérdése volt, amely sajnos a helyzetből elengedhetetlenül adódott. Néhány esetben a résztvevők nem fogadták el a tanárjelöltek válaszát egy-egy kérdésre vagy magyarázatát egy-egy problémával kapcsolatban, ilyenkor tőlem várták a végleges választ, illetve

magyarázatot. Ezt a helyzetet el lehetett volna kerülni azzal, ha nem vagyok jelen megfigyelőként az órán, de ezt az esetet – még a tervezés korai szakaszában – elvetettük. A másik probléma a tanárjelöltek angolnyelvtudásának hiányosságaiából eredt; tehát a jelölteknek oda kell figyelniük arra a jövőben, hogy saját nyelvtudásukat fejlesszék.

A folytatás

A résztvevők és a tanárjelöltek is remélik a folytatást, amely már akár a következő félévben, sőt, az azután következő félévekben is megvalósulhat. A folytatásban azt szeretném megváltoztatni, hogy a jelöltek nem 90 perces, hanem 45 perces órákat tartsanak, hogy megszokják ezt az időkeretet. A későbbiekben több csoport indítását is tervezem, nem feltétlenül a létszámok, sokkal inkább a szintek jobb elkülönítése érdekében. Amennyiben technikailag megvalósítható, szeretném a jelöltek egy-egy óráját digitálisan rögzíteni, egyrészt saját maguk számára tanulságul, másrészt későbbi jelöltek számára mintául.

5. Összegzés

A tanárjelöltekkel közösen megtervezett és megszervezett tanfolyam célja az volt, hogy az egyetemi mikrotanítások és az iskolai tanítási gyakorlat között átmenetet biztosítsunk a jelölteknek. A tanfolyam során ellenőrzött körülmények között gyakorolhatták azokat az alaptevékenységeket, amelyekre a mikrotanítás során nem jutott idő, amelyekre viszont az iskolai gyakorló tanítás során már szükségük lesz.

Egy ilyen jellegű tanítási gyakorlatnak számos előnye, illetve természetesen hátránya is van. Az előny mindenképpen a résztvevők és a közöttük lévő, kialakuló kapcsolatban jelentkezik. A tanfolyam résztvevőit tanítani egyszerűbb feladat volt, mint a diákok tanítása lesz az iskolákban. Egyrészt előbbieket önként jelentkeztek a kurzusra, nem pedig kötelező óráként tanulták az angolt. Emellett motiváltak voltak a tanulásra, ezért minden feladatban teljes erőbedobással részt vettek. Végül nem kellett a jelölteknek a fegyelmezésre fókuszálniuk, a résztvevők figyelmét az óráról nem vonta el sem a telefon, sem egy másik órára való készülés. A megfigyelő és a tanárjelöltek közötti, már eleve meglévő jó kapcsolat is nagyban segítette a tanárjelölteket abban, hogy sikeresen lépjenek túl a problémákon. Mindkét oldalról bizalom és jó kommunikáció jellemezte a kapcsolatot, a tanárjelöltek merték jelezni az igényeiket, elfogadták, sőt, igényelték a részletes visszajelzést akkor is, amikor az negatívumokat tartalmazott. Ez a barátságos légkör is hozzájárult ahhoz, hogy mertek hibázni és utána ott folytatni, ahol abbahagyták.

A program korlátairól is említést kell tenni. Nyilvánvalóan ez egy mesterségesen generált helyzet, és főleg a résztvevők miatt nem a valódi iskolai gyakorlatot tapasztalhatták meg a jelöltek. Ugyanakkor azt gondolom, összességében mégiscsak

számos pozitív tapasztalatot szereztek, profitálni tudtak már a viszonylag kevés számú órából is, és sokkal magabiztosabban és felkészültebben kezdik meg az iskolai tanítási gyakorlatukat, amely emiatt talán még jobban is fog sikerülni.

Irodalom

- Csapó, B., Bodorkós, L., & Bús, E. (2015). A tanárképző központok működési standardjainak és akkreditációs szempontjainak kialakítása. In A. H. Horváth & Gy. Jakab (szerk.) *A tanárképzés jövőjéről. Harmadik kötet. Pedagógusképzések – OFI koordinációval*. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, 29–42.
- Farrell, T. S. C. (2001). English language teacher socialisation during the practicum. *Prospect*, 16(1), 49–62.
- Hunyady, Gy. (2009). A Bologna-rendszerű tanárképzés hazai vitapontjai: A kilengő mérlegelés. *Educatio*, 18(3), 317–334.
- Koerner, M. E. (1992). The cooperating teacher: An ambivalent participant in student teaching. *Journal of Teacher Education*, 43(1), 46–56.
- Kontra, M. (2016). Ups and downs in English language teacher education in Hungary in the last half century. *Working Papers in Language Pedagogy*, 10, 1–16.
- Medgyes, P., & Malderez, A. (szerk.) (1996). *Changing Perspectives in Teacher Education*. Oxford: Heinemann.
- Oxenden, C., & Latham-Koenig, C. (2006). *New English File Intermediate. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Oxenden, C., Latham-Koenig, C., & Seligson, P. (2004). *New English File Elementary. Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- Payant, C., & Murphy, J. (2012). Cooperating teachers' roles and responsibilities in a MATESOL practicum. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada*, 29(2), 1–23.
- Richards, J. C., & Crookes, G. (1988). The Practicum in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22(1), 9–27.
- Skinner, B., & Hou, H. (2014). The evaluation of non-native speaking English language trainee teachers' practice: unfolding university supervisor's and host teachers' perspectives on judging performance. *ELT Research Papers 14.06*. London: British Council.
- Stoynoff, S. (1999). The TESOL Practicum: An integrated model in the U.S. *TESOL Quarterly*, 33(1), 145–151.
- Szakmai gyakorlat az osztatlan tanárképzésben a Szegedi Tudományegyetemen. A tanulmányi és vizsgaszabályzat 3/B. melléklete. (2016). <http://www.u-szeged.hu/download.php?docID=59523>
- Tomaš, Z., Farrelly, R., & Haslam, M. (2008). Designing and implementing the TESOL Teaching Practicum abroad: Focus on interaction. *TESOL Quarterly*, 42(4), 660–664.

- Vélez-Rendón, G. (2006) From student to teacher: a successful transition. *Foreign Language Annals* 39(2), 320–333.
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról. Elérhető:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100204.TV
- 283/2012. (X. 4.) Kormányrendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről. Elérhető:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1200283.KOR&celpara
- 8/2013. (I.30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről. Elérhető:
http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=a1300008.emm

Book review

Annus, Irén (ed.): European encounters: Language, culture and identity. (2015). Szeged: JATE Press.

Erzsébet Balogh

University of Szeged, Hungary

The book is a collection of eight multidisciplinary papers whose authors work in different academic fields at the Faculty of Arts, University of Szeged, Hungary. Many of the underlying investigations as well as the editorial work were supported by the LINEE (Languages in a Network of European Excellence) project.

The volume introduces the reader to various encounters that emerge, as a result of a cultural flow of people and ideas, in language use, cultural production and identity constructions. These three areas are the guidelines around which the articles of the volume are organized. The book starts with a general introduction by the editor which is followed by three studies in the chapter *Language*, three studies in the chapter *Culture*, and two in the last chapter *Identity*. The introductory chapter provides an outline of the book by describing the main aim of the further works and by connecting them to the overarching theme of the volume.

In the first chapter (*Language*), the first two articles investigate issues concerning the English language learning experiences and English language usage of Hungarian students majoring in English or American Studies at the University of Szeged. The first of these two papers investigates the identity and community constructions of the Hungarian students while using and communicating in English as a foreign language with the help of written and interview data (Peckham). The findings of the study show that some students still consider native-speaker English as a norm for communication; however, students with some outside-of-school experiences realize the changing role of English in Europe and regard the lingua franca variety of English as acceptable for communication as any native variety. The main aim of the second article is to examine student reflections on task-based language teaching (TBLT) and learning (Williams). The author presents the existing foreign language learning culture in Hungary as a traditionally classical humanist one that can be characterized by focusing more on grammatical forms than on communication and by teaching in a rather teacher-fronted style as opposed to TBLT that encourages students to explore, to solve problems and to make decisions. The results show that when students participate in a TBLT class, despite their classical humanist educational background they have favorable responses to this way of teaching and learning. However, the author believes that TBLT is unlikely to be introduced in language learning in Hungary. The third paper of this

chapter examines the linguistic landscape of Szeged, Hungary (Annus). The researcher collects evidence of different languages existing on public and commercial signs in the city, and then she categorizes them along different criteria, i.e. whether they are official or non-official signs, whether they are monolingual or multilingual signs, and to which four areas in relation to speech acts they can be connected. The investigation shows that Szeged is still a monolingual community despite the presence of tourists and students from foreign countries. However, the dominance of English over other foreign languages can also be observed in the city, showing that the local community values this language culturally and economically.

Traveling and tourism are the main themes of the three papers in the second chapter of the book (*Culture*). First, Edith Wharton's travelogues are analyzed in which Wharton compares and contrasts the cultural practices of France and the US whereby she sets French cultural practices as an example for the US to follow (Kovács). However, her writings during the First World War show that her view of the inferiority of US culture changes when she realizes that the US could be a cultural and political ally to France against Germany. The second article discusses Hungarian hip-hop lyrics of three bands, i.e. Sub Bass Monster, Punnany Massif, and Ludditák (Szabó-Gilinger). The texts are analyzed and compared on the notion of the different meanings of hip-hop in the Hungarian context. One of the main themes this study aims to investigate is initiation, that is, education of hip-hop culture, understanding of basic values and learning the proper vocabulary. The other theme covers the inclusion and the exclusion dimensions that cannot be separated from each other since inclusion characterizes those rappers who have mastered certain aspects of hip-hop culture, while exclusion those who have not acquired such knowledge yet. Finally, the third article of the chapter deals with the relationship between cultural heritage and wine-tourism in Hungary (Mód). The author provides a detailed description of wine-tourism, and he also highlights the importance of vineyard landscapes and cultural heritage in this context. Vineyard landscapes with their diverse cultural traditions and wine-making processes as well as rituals and customs (cultural heritage elements) are all crucial factors in shaping today's wine-tourism practices.

The third chapter (*Identity*) consists of two articles that investigate migrants' identity constructions in Hungary, with the help of interviewing Poles and Croats living in Szeged. The first study examines how Polish migrants living in Hungary for about 30 years define their identity (Suszczyńska). The results indicate that almost all interviewees define their identities primarily on the national level. However, some spatial metaphors participants use, for example, the journey or home metaphors, and the emerging face sensitivity in connection with their initial language difficulties and unrecognized professional status during the interviews also show that their identity can be described as an ongoing process that participants constantly (re)do. The second paper focuses on migrants' identity formation from a gender perspective (Barát). In particular, the author examines the differences and similarities between Polish migrants settling in Szeged in

the 1970s and 1980s and Croatian migrants settling in Szeged in the 1990s focusing on their identity formation through the negotiation of the meaning of the concept 'home'. The narratives the participants provide reveal that women are more flexible in their interpretation of the notion of citizenship, while the dominant notion in males' interpretation of 'homeland' is rather nationalistic. Also, the author draws attention to the fact that exclusion is or might be a common phenomenon within the European Union due to emerging and existing ideological internal borders.

To sum up, the volume offers what it promises, i.e. a collection of multidisciplinary studies that focus on the processes and workings of encounters emerging through the usage of language (signs), through travel of people and ideas in various forms across/within nations, and through migrants' identity formation processes abroad. First of all, I recommend the book for people living and working in Szeged as, beyond their own experiences of the city and its life, they can have a further insight into the exciting relationship between Szeged and the various linguistic and cultural scenes that exist here. Furthermore, I also recommend the papers for everybody who wants to form an overall picture of this Hungarian region since the book presents various aspects of Szeged through different points of view – linguistic, cultural and in terms of identity construction.